

CADERNOS DO CEOM

Revista do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina - Ano 34 - n. 54 - Jun. 2021 - ISSN 2175-0173

políticas e práticas de
educação em museus
ibero-americanos

54


UNOCHAPECÓ

CEOM

CADERNOS DO CEOM

Políticas e práticas de Educação em museus ibero-americanos

v. 34, n. 54

(Jun/2021)

<http://dx.doi.org/10.22562/2021.54>



REITOR: Claudio Alcides Jacoski

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO E VICE-REITORA: Silvana Muraro Wildner

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, EXTENSÃO, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO: Andrea de Almeida Leite Marocco

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO: Márcio da Paixão Rodrigues

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO: José Alexandre de Toni

Cadernos do CEOM

Revista do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação

Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina

Rua Líbano, 111-D, CEP: 89805-510, Chapecó-SC (Brasil)

Fone: (49) 3323-4779

E-mail: ceom@unochapeco.edu.br

Webpage: www.unochapeco.edu.br/ceom

Responsável pelo CEOM: Mirian Carbonera

Editores

Mirian Carbonera – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

André Luiz Onghero – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Editores convidados

Alejandra Saladino – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Clotildes Avellar Teixeira – Universidade do Porto

Leilane Lima – Universidade de São Paulo

Bolsista

Jailson Bonatti – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Conselho Editorial Nacional

Alda Lucia Heizer - Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro

Arlene Renk – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Celeida Maria Costa de Souza e Silva – Universidade Católica Dom Bosco

Elison Antonio Paim – Universidade Federal de Santa Catarina

Luciana Gonçalves de Carvalho – Universidade Federal do Oeste do Pará

Mario de Souza Chagas – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mariana Batista Sampaio – Universidade Federal do Pará

Sérgio Monteiro – Universidade Federal do Pernambuco

Sibeli Viana – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Conselho Editorial Internacional

Antoine Lourdeau – Muséum National d'Histoire Naturelle, Paris (França)

Daniel Loponte – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina)

Giulia Marciani – Università di Bologna (Itália)

Jorge Santos – Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Avaliadores

Os editores agradecem a todos os avaliadores que emitiram pareceres para as submissões editadas em 2020 e 2021:

Ademir Miguel Salini – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Adilson Rodrigues da Silva – SESC Mato Grosso do Sul

Adriana Pereira Campos – Universidade Federal do Espírito Santo

Alejandro Acosta – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Argentina

Alexandra Aparício – Arquivo Nacional de Angola

Alfredo Ricardo Silva Lopes – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Aline Lazarotto – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Aline Montenegro – Museu Histórico Nacional

Álison Sousa Castro – Fundação Cultural de Brusque

Ana Carolina Amaral de Pontes – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ana Lúcia de Abreu Gomes – Universidade de Brasília

Arlene Renk – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Atila Bezerra Tolentino – Ministério da Economia

Aureli Alves de Alcântara – Memorial da Resistência

Bruno Gonçalves Alvaro – Universidade Federal de Sergipe

Camilo de Mello Vasconcellos – Universidade de São Paulo

Celeida Maria Costa de Souza e Silva – Universidade Católica Dom Bosco

Claiton Marcio da Silva – Universidade Federal da Fronteira Sul

Claudemir Stanquevski – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Claudia Batestin – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Claudia Miranda – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Clovis Antonio Brighenti - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Concepción de la Peña Velasco – Universidad de Murcia, Espanha

Cristina Rodrigues Holanda – Fundação Memorial Padre Cícero

David Ribeiro – Universidade de São Paulo

Débora Nunes de Sá – Universidade Federal de Santa Catarina

Dejair Dionísio – Universidade Federal da Grande Dourados

Diego Lemos Ribeiro – Universidade Federal de Pelotas

Douglas Franzen – Centro Universitário UCEFF

Edma Moreira – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Elison Antonio Paim – Universidade Federal de Santa Catarina

Ezra Alberto Chambal Nhamopoca – Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Fabiana Comerlato – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Fabíula Sevilha Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Fernando Sáez Lara – Museo Nacional de Antropología, Madrid, Espanha

Giovanna Santana – Universidade Federal de Santa Catarina

Helder Pedro Alicerces Bahu – Instituto Superior de Ciências da Educação – Huíla, Angola

Inês Gouveia – Universidade de São Paulo

Izabel Missagia de Mattos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Jilvania Lima dos Santos Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Joelmir Marques Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Jorge Alejandro Santos – Universidad de Buenos Aires, Argentina

José Carlos Radin – Universidade Federal da Fronteira Sul

Judite Primo - Universidade Lusófona – Lisboa, Portugal

Julia Moraes – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juliana Ricarte Ferraro – Universidade Federal do Tocantins

Larissa Trindade – Universidade Federal da Fronteira Sul

Leonel Piovezana – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Luciana Gonçalves de Carvalho – Universidade Federal do Pará

Luís Aramis Silva – Universidade Federal de São Paulo

Luiz Carlos Laurindo Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Maise Silva – Universidade Federal da Bahia

Marcelo Sousa Neto – Universidade Estadual do Piauí / Universidade Federal do Piauí

Marcia Cristina Pinto Bandeira de Mello – Colégio Pedro II

Márcia de Souza – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Márcia Espig – Universidade Federal de Pelotas

Marcos Alexandre Arraes – Universidade Federal do Tocantins

Marcos César Pereira Santos – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Marcos Murelle Azevedo Cruz – Universidade do Estado do Pará

Marcos Rodrigues da Silva – Universidade Estadual de Londrina

Maria Aparecida Papali – Universidade do Vale do Paraíba

Maria Claudia de Oliveira Martins – Universidade de Passo Fundo

Marília Xavier Cury – Universidade de São Paulo

Marine Lila Corde – Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mario Augusto Gonçalves Jardim – Museu Paraense Emílio Goeldi

Mona Ribeiro Nascimento – Universidade Federal da Bahia

Murad Jorge Mussi Vaz – Universidade Federal da Fronteira Sul

Natacha Buc - Instituto Nacional de Antropologia y Pensamiento Latinoamericano

Ozias de Jesus Soares – Fundação Oswaldo Cruz

Pamela Peres Cabreira – Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Paulino Eidt

Paulo Renato da Silva – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Pedro Müllberstedt Pereira – Universidade Federal de Santa Catarina

Pierluigi Rosina – Instituto Politécnico de Tomar, Portugal

Renata Brauner Ferreira – Universidade Federal do Tocantins

Renato Viana Boy – Universidade Federal da Fronteira Sul

Samira Moretto – Universidade Federal da Fronteira Sul

Sander Cruz Castelo – Universidade Estadual do Ceará

Sara Jona Laisse – Universidade Politécnica – Maputo, Moçambique

Silvana Winckler – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Simone Flores Monteiro – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Thiago Henrique Mota – Universidade Federal de Viçosa

Vânia de Oliveira - Universidade Federal de Goiás

Vladimir Sibylla Pires – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Zita Possamai – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Revisão: revisão dos textos sob responsabilidade dos autores

Diagramação e Capa: CEOM/Unochapecó

Fotografia de capa: Atividade de Educação Patrimonial realizada no CEOM/Unochapecó (2016).

Acervo CEOM/Unochapecó.

SUMÁRIO

DOSSIÊ POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS IBERO-AMERICANOS

- 11** **Dossiê Políticas e práticas de Educação
em museus ibero-americanos: apresentação**
Alejandra Saladino
Leilane Patricia de Lima
Clotildes Avellar Teixeira
- 14** **Boas práticas em educação museal: roteiros de memória do Ecomuseu
da Amazônia na Ilha de Caratateua, Belém, Pará, Brasil**
*Good practices in museum education: a memory tours of the Amazon
Ecomuseum on the Island of Caratateua, Belém, Pará, Brazil*
Adrielson Furtado Almeida
Maria Terezinha Resende Martins
- 29** **Circuito Acessível Interativo Pedras Sabidas: ampliação da experiência
museológica dos visitantes com deficiência**
*Interactive Accessible Circuit Wise Stones: expanding the museological
experience of impaired visitors*
Roberto Vaz
Ana Cecília Rocha Veiga
Paula Odete Fernandes

- 43** **Como fazer depois de 2020? A Política Nacional de Educação Museal em um contexto pós pandêmico**
How to do after 2020? The National Museal Education Policy in a post-pandemic context
Luciana Conrado Martins
Fernanda Castro
Adriana Mortara Almeida
- 55** **El giro colaborativo en el museo: sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad**
The collaborative turn in the museum: about wishes, promises, questions, mediations, and the distribution of authority
Silvia Alderoqui
Mariano Ricardes
- 68** **El MAPI va a la playa: Una experiencia del Museode Arte Precolombino e Indígena puertas afuera**
MAPI goes to the beach: An outdoor experience of the Museum of Pre-Columbian and Indigenous Art
Magdalena Muttoni
Facundo de Almeida
- 76** **El Museo va al Recreo: construir comunidad desde el juego, como patrimonio y como derecho**
“El Museo va al Recreo”: Building community from play, as heritage and right
Cecilia Pitrola
- 87** **Intercambiando culturas em museus: objetos, coleções e ação educativa**
Interchanging cultures in museums: objects, collections and educational action
Sandra Martins Farias
- 102** **Memorias de la participación de las mujeres del Cantón de Marinilla en la independencia de Antioquia y Colombia**
Memories of the participation of the women of the Canton of Marinilla in the Independence of Antioquia and Colombia
Rosa María Gómez Zuluaga
Jorge Iván Castaño Giraldo

- 111** **Museo y escuelas rurales: un ida y vuelta**
Un nuevo espacio para valorar el patrimonio
Museum and rural schools: a round trip
A new space to value heritage
Mariano Giosa
- 130** **Museu das Ilhas, Porto Alegre/RS, Brasil:**
um exercício museal comunitário
Museu das Ilhas, Porto Alegre/RS, Brazil: a community museum exercise
Ana Maria Dalla Zen
Ana Carolina Gelmini de Faria
- 142** **Museu de Sesimbra, um museu fora de portas: o Museu vai visitar as**
IPSS (Instituições privadas de solidariedade social)
Sesimbra Museum, a museum outside of its doors: the Museum will visit social
welfare institutions
Andreia Filipa Correia Conceição
Eduardo Cunha
- 151** **Narrativas bordadas no museu: a educação que transborda**
Embroidered narratives in the museum: education that overflows
Aline Antunes Zanatta
- 171** **O “Memorial Itinerante – Africanidades”: representatividades**
diaspóricas numa experiência ibero-americana de educação museal
pelas estradas de Minas Gerais
“Memorial Itinerante – Africanidades”: diasporic representations for a
iberoamerican experience in museum education through Minas Gerais
Henrique Rocha Bedetti
- 183** **Políticas públicas museais e a promoção de programas de educação em**
museus: os públicos no plural
Museum public policies and the promotion of education programs in museums:
the public in the plural
Marília Xavier Cury

203 Prêmio Ibermuseus de Educação: 10 anos promovendo a apropriação do patrimônio e a inclusão no território ibero-americano

Ibermuseums Education's Award: 10 years promoting heritage appropriation and inclusion through Ibero-American territory

Mônica Barcelos

Mariana Soares

211 Programa *Vamos ao Museu?* Educação e Cultura

Let's go to the museum? Education and Culture

Andreia Menezes De Bernardi

Ives de Oliveira Santos Melo

Lindaaura Maia Klimkiewicz Moreira

Adriana Piva

Patrícia Marinho de Carvalho

227 Sala Experiências do Olhar: espaço contínuo de experimentação sensorial

Living Room Point of View Experience: continuous sensory experimentation space

Lucienne Figueiredo dos Santos

Rômulo Morgado

Beatriz Barcelos

236 Stand Interativo: “En busca del pasado”

Interactive Stand: “In search of the past”

Magdalena Muttoni

Facundo de Almeida

ARTIGOS

242 Cotidiano, cultura e resistência: Terra Indígena Guarani do Pico do Jaraguá-SP

Daily, culture and resistance: Guarani Indigenous Land from Pico do Jaraguá-SP

Robson da Silva Oliveira

Maria Aparecida Papali

Cilene Gomes

- 258 Montículos del sector Sur de la cuenca de la Laguna Merín, oven mounds australianos y analogía**
Mounds of the South sector of the Merín Lagoon basin, australian oven mounds and analogy
Roberto Bracco Boksar
Christopher Duarte
Daniel Loponte
- 276 O compromisso regional das universidades comunitárias por meio da extensão: transformações no contexto de mercantilização**
The regional commitment of community universities through extension: transformations in a commodification context
Cristina Fioreze
Clenir Maria Moretto
Giovana Henrich
- 290 Práticas educacionais em instituições de Educação Especial no estado de Sergipe (1962-1987)**
Educational practices in special education institutions in the state of Sergipe (1962-1987)
Walna Patrícia de Oliveira Andrade
Joaquim Tavares da Conceição

Dossiê Políticas e práticas de Educação em museus ibero-americanos: apresentação

Alejandra Saladino*
Leilane Patricia de Lima**
Clotildes Avellar Teixeira***

O Dossiê *Políticas e práticas de Educação em museus ibero-americanos* se apresenta como resultado de parcerias que foram estabelecidas ao longo do seu processo de elaboração. Tudo começou quando duas pesquisadoras, Alejandra Saladino e Leilane Lima, interessadas nos debates sobre Arqueologia, Museu, Comunicação e Educação, cursaram juntas, em novembro de 2019, a disciplina *Políticas e Poéticas de uma Educação Transformadora em Museus: Princípios, Valores e Atitudes, Contextos e Práticas*, ministrada pelas professoras Marília Xavier Cury (Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo) e Alice Semedo (Departamento de Ciências e Técnicas do Patrimônio da Universidade do Porto). No primeiro mês do ano seguinte, durante um reencontro virtual, surgiu a ideia de elaborar a proposta de um dossiê. Na sequência, foi convidada a fazer parte da equipe editorial e contribuir com a

construção do projeto, a pesquisadora Clotildes Avellar Teixeira, interessada nos debates sobre Museologia, Comunicação do Patrimônio Cultural e Educação em Museus.

Com esta primeira parceria estabelecida, elaboramos, então, a proposta do dossiê e a apresentamos ao Conselho Editorial da Revista "Cadernos do CEOM". Mirian Carbonera e André Luiz Onghero acolheram o projeto prontamente. Aquele momento, ainda bem no início da crise sanitária global provocada pela pandemia de COVID-19, mostrava-se bastante oportuno e coerente para se pensar sobre a educação em museus, sobre suas políticas e sobre suas práticas. Todavia, percebemos depois que, muito mais do que isso, o momento se mostrava pertinente e o tema bastante potente especialmente por causa de alguns fatores que revelam a sua complexidade. Se, por um lado, percebe-se um nítido fortalecimento observado no

* Editora convidada. Museóloga e arqueóloga, Doutora em Ciências Sociais, professora associada do Departamento de Estudos e Processos Museológicos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Iphan.

** Editora convidada. Historiadora e arqueóloga com pós-doutorado em Museologia (MAE-USP e DCTP/FLUP). Investigadora colaboradora do CITCEM /FLUP/UPORTO e pesquisadora convidada do Laboratório Interfaces entre Museologias: Comunicação, Mediação, Públicos e Recepção - InterMuseologias (USP).

*** Editora convidada. Historiadora, PHD em Ciência da Informação, Investigadora integrada ao CITCEM /FLUP/UPORTO, Pós-Doutoranda no Departamento de Ciências e Técnicas do Patrimônio - FLUP/ UPORTO e Líder do Grupo de Pesquisa "Patrimônio Cultural, Educação e Tecnologias Digitais" GPCETD/UFOP.

campo educacional dos museus, tanto em termos profissionais quanto políticos, por outro, a exclusão do termo educação da proposta de definição de museu apresentada na última convenção do Comitê Internacional de Museus (Kyoto, Japão, 2019) e os cortes nos setores educativos em todos os museus do mundo devido ao seu fechamento por conta da pandemia, sinalizam que os profissionais da educação museal e respectivas práticas carecem de efetiva estabilidade.

Ainda assim, tal fortalecimento refletia-se, em nível nacional, na articulação de redes de educadores de museus, na criação de ferramentas de divulgação e de diálogo, no estabelecimento de parcerias entre instituições, profissionais e pesquisadores, na publicação de políticas nacionais e de diretrizes para o setor, como é o caso da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), instituída pela Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017¹ e da publicação do Caderno da Política Nacional de Educação Museal², obra que apresentou um breve histórico da educação museal no país, um resumo do processo de elaboração da PNEM e os conceitos-chave que deveriam guiar o trabalho no setor.

Em termos internacionais, e à luz de uma das diretrizes da *Carta da Cidade de Salvador*³, destacava-se o incentivo ao fortalecimento das práticas educacionais em nível ibero-americano, advindo do Programa Ibermuseus, especialmente do *Prêmio Ibermuseus de Educação*, fruto da parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), que, em dez edições, reconheceu e fortaleceu a função educativa dos museus neste contexto. Conscientes do seu papel, no sentido de valorizar e incentivar as boas práticas em educação em museus, apresentamos nossa proposta ao Programa Ibermuseus como uma parceria em forma de chancela de apoio ao projeto editorial. A iniciativa foi bem acolhida pelo presidente do Conselho Intergovernamental do Programa Ibermuseus, Sr. Alan Trumpe Torrejón, resposta que veio reforçar a consonância da proposta deste dossiê com o trabalho desenvolvido pelo Ibermuseus em prol do papel social e educativo dos museus.

Estabelecidas as parcerias entre o Conselho Editorial da Revista “Cadernos do CEOM” e o

Programa Ibermuseus, propusemos, então, um dossiê com os seguintes objetivos:

- Apresentar contribuições críticas e reflexivas que tivessem como referência temática as políticas para a educação em museus;

- Divulgar narrativas, reflexões e resultados sobre práticas educativas em contextos museológicos, com destaque para o intercâmbio entre profissionais, instituições e públicos e para as experiências pautadas na inclusão, na mudança e no desenvolvimento social e

- Mostrar reflexões sobre o impacto possível do Programa Ibermuseus nos museus e, mais especificamente, nas suas atividades educativas.

Como resultado desta proposta, temos a grata satisfação de apresentar este dossiê composto por 18 artigos, com abordagens diversas que, certamente, contribuirão para ampliar a discussão sobre o tema. São artigos que apresentam reflexões sobre fundamentos teóricos e metodológicos da educação em museus e relatos de experiências educativas bem sucedidas, sendo a maioria deles sobre práticas premiadas pelo Programa Ibermuseus, bem como reflexões sobre os novos desafios enfrentados na conjuntura atual, de grandes mudanças na área de educação em museus, processo acelerado e intensificado pela pandemia de COVID-19. Tais artigos são escritos por investigadores e por profissionais de instituições museológicas, com coleções diversificadas e de tipologias variadas, localizadas no Brasil, na Argentina, no Uruguai, na Colômbia e em Portugal.

Outros artigos, frutos de pesquisas qualitativas e exploratórias sobre a Educação Museal no Brasil, debruçam-se no tema da Política Nacional de Educação Museal, seu histórico e seu processo de implementação no contexto brasileiro, bem como no debate sobre programas de educação em museus, sua organização e seus públicos, em face desta Política Nacional. Finalmente, um artigo versa sobre a atuação do Programa Ibermuseus no fortalecimento do papel social dos museus, considerando como base os marcos conceituais e históricos e os princípios da cooperação internacional e traz um balanço do *Prêmio Ibermuseus de Educação* nos últimos 10 anos para o fortalecimento e expansão da atuação educativa dos

museus no campo social, da memória e da inclusão no contexto ibero-americano.

Destacamos a nossa expectativa com relação ao impacto do dossiê no campo do conhecimento da Museologia e da Educação em Museus. Esperamos que ele seja inspirador de outras experiências de educação museal e também de iniciativas entre os profissionais dedicados ao desenvolvimento e ao fortalecimento do setor museológico ibero-americano.

Boa leitura!

Notas

1 Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=192>

2 Disponível em:

<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>

3 A *Carta da Cidade de Salvador* foi elaborada no I Encontro Ibero-Americano de Museus com a proposição de definir princípios e definir diretrizes para o fortalecimento do setor museológico dos países da Ibero-América, pautados na colaboração. Cabe salientar, dentre as suas orientações, aquela que se refere à educação museal com vistas a “reafirmar e amplificar a capacidade educacional dos museus e do patrimônio cultural como estratégias da transformação da realidade social” (<http://www.ibermuseum.org>).

Boas práticas em educação museal: roteiros de memória do Ecomuseu da Amazônia na Ilha de Caratateua, Belém, Pará, Brasil

Good practices in museum education: a memory tours of the Amazon Ecomuseum on the Island of Caratateua, Belém, Pará, Brazil

Adrielson Furtado Almeida*
Maria Terezinha Resende Martins**

Palavras chave:
Educação
Patrimônio
Visitação

Resumo: A Ilha de Caratateua pertence ao município de Belém, Estado do Pará, região Norte do Brasil. Após a interligação rodoviária pela ponte Enéas Pinheiro (1986) houve um aumento demográfico da ilha, que provocaram várias mudanças ambientais e a miscigenação cultural, deixando em segundo plano a sua própria história. Este trabalho objetiva apresentar três roteiros de memória do Ecomuseu da Amazônia na Ilha de Caratateua, Belém, Pará, Brasil. Bem como apresentar uma síntese da formação histórica do território da Ilha de Caratateua e do seu acervo patrimonial, com as práticas culturais, ações de cidadania e preservação do meio ambiente. Os três roteiros abrangem 10 pontos de visitação, que incluem mestres e mestras de cultura popular, produtores culturais, locais de manifestação de fé, sítio, quintal produtivo, balneário, praias e a sede do Ecomuseu da Amazônia. Conclui-se que os roteiros de memória da Ilha de Caratateua atendem aos objetivos da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) e da carta de princípios da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC) ao realizarem práticas educacionais em uma instituição museológica, através de ações e processos em educação museal, que podem servir de inspiração à outras organizações e processos museais.

Keywords:
Education
Heritage
Visitation

Abstract: The island of Caratateua belongs to the municipality of Belém, State of Pará, Northern Brazil. After the road interconnection through the Enéas Pinheiro bridge (1986) there was a demographic increase on the island, which caused several environmental changes and cultural miscegenation, leaving its own history in the background. This work aims to present three itineraries of memory of the Ecomuseum da Amazônia on the Island of Caratateua, Belém, Pará, Brazil. As well as presenting a synthesis of the historical formation of the territory of the Island of Caratateua and its heritage, with cultural practices, citizenship actions and preservation of the environment. The three itineraries cover 10 visitation points, which include masters and masters of popular culture, cultural producers, places of expression of faith, farm, productive yard, spa, beaches and the headquarters of the Ecomuseum da Amazônia. It is concluded that the memory routes of the Island of Caratateua meets the objectives of the National Policy for Museal Education (PNEM) and the letter of principles of the Brazilian Association of Ecomuseums and Community Museums (ABREMC) when carrying out educational practices in a museum institution, through actions and processes in museum education, which they can serve as inspiration for other organizations and museal processes.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 23 de março de 2021.

* Graduado em Turismo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Gestão Ambiental (Núcleo de Meio Ambiente - NUMA/UFPA). Mestre e Doutor em Ciências Ambientais pelo Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Pará (IG/PPGCA/UFPA). Com estágio de doutorado sanduíche no Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento de Território (CEGOT) da Universidade de Coimbra (UC/ Portugal). Parceiro e voluntário do Ecomuseu da Amazônia (2010-2012/ 2019-2020). E-mail: adrielsonfurtado@gmail.com

** Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia (UFPA). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Mestra em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutora em Gestão Integrada de Recursos Naturais (UCB). Uma das fundadoras e coordenadora do Ecomuseu da Amazônia (2007-2020). Presidenta da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC). E-mail: mtrmartins@yahoo.com.br

Introdução

O patrimônio cultural brasileiro, previsto na Constituição Federal de 1988, abrange os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, dos quais incluem as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2016).

Quase vinte anos após a promulgação desta regulamentação jurídica, ocorreu a fundação do Ecomuseu da Amazônia em Belém do Pará (2007), sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) da Prefeitura Municipal de Belém (PMB), com sede no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso (Icoaraci). Em 2008 foi transferido para Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE) na Ilha de Caratateua, para compor como um programa da Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário (CDC), em virtude das ações comunitárias desenvolvidas e, por estar em consonância com o projeto político pedagógico (PPP) desenvolvido pela FUNBOSQUE.

O Ecomuseu da Amazônia passou a desenvolver ações que visam o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida, com base na sustentabilidade socioambiental para a preservação e recuperação do patrimônio natural e cultural na Amazônia. Tendo a missão de pensar de forma coletiva e interinstitucional os problemas da região e suas comunidades, sem desvincular das dimensões: ecológicas, sociais, educacionais, culturais, políticas e econômicas (MARTINS; ADERNE, 2007).

O Ecomuseu da Amazônia tem quatro pilares de sustentação: o território, a comunidade, o patrimônio e o desenvolvimento local. Sobre o seu território museal ou de atuação reúne o recurso humano (com seus saberes, fazeres e memórias), o recurso patrimonial natural e cultural (material e imaterial), contribuindo com práticas que auxiliem no desenvolvimento local, baseando-se em três

princípios fundamentais: sustentabilidade, subsidiariedade e responsabilidade. Utiliza metodologias de atuação visando à informação teórica (oficinas, cursos, minicursos, workshops, palestras etc.), realiza trabalhos práticos (execução dos projetos nas comunidades) e promove a interação comunitária (participação em eventos técnico-científicos e culturais).

O território museal do Ecomuseu da Amazônia abrange o Distrito de Icoaraci, a Ilha de Caratateua, Ilha de Cotijuba e Ilha do Mosqueiro¹ (MARTINS, 2014). Ao inventariar o patrimônio nesse território, identificou-se que os comunitários apresentavam dificuldades para manter as práticas tradicionais transmitidas de geração a geração, diante das facilidades e inovações tecnológicas do meio ambiente urbano moderno. As novas gerações demonstravam pouco interesse no aprendizado de técnicas para a produção de farinha de mandioca, cultivo de hortas e plantas frutíferas, produção de cerâmica, confecção de utensílios em palha, confecção de utensílios de pesca, confecção de instrumentos musicais, produção musical, danças regionais etc.

Em 2009, buscando preservar a memória patrimonial e contribuir com práticas para o desenvolvimento local, o Ecomuseu da Amazônia iniciou a construção do programa “Patrimônio e capacitação dos atores do desenvolvimento local”, que em 2012 foi apresentado oficialmente durante a programação do IV Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários realizado pela Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC) na FUNBOSQUE. O programa é dividido em quatro eixos estruturantes: cultura, meio ambiente, cidadania e turismo. Reúne um conjunto de projetos, ações, metodologias, a serem implementadas nas comunidades, para que seus membros possam adquirir conhecimento teórico e prático que permitam escolher a melhor estratégia para o seu desenvolvimento social (MARTINS, 2014; HUFFNER, MARTINS, BASTOS, 2018).

Dentre as ações desenvolvidas no programa, este trabalho objetiva apresentar três roteiros de memória do Ecomuseu da Amazônia na Ilha de Caratateua, Belém, Pará, Brasil. Bem como apresentar uma síntese da formação histórica do

território da Ilha de Caratateua e do seu acervo patrimonial, com as práticas culturais, ações de cidadania e preservação do meio ambiente.

Os roteiros foram apresentados no fórum “Distantes mas unidos: encontro de ecomuseus Brasil e Itália”, realizado pela Plataforma Mundial de Ecomuseus - Itália (DROPS) e Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC) em 20 de junho de 2020. Os roteiros de visitação patrimonial configuram-se como uma das boas práticas em educação museal promovida pelo Ecomuseu da Amazônia, dentro das ações de valorização e difusão da consciência preservacionista na comunidade local. O Ecomuseu da Amazônia se coloca como um instrumento de gestão capaz de interagir, fomentar, articular, difundir o saber e o fazer da comunidade, para que esta consiga se organizar e ter autonomia para decidir a melhor opção, que seja capaz de contribuir para o seu desenvolvimento socioeconômico, respeitando os recursos naturais e culturais existentes.

Ilha de Caratateua: um território museal

A Ilha de Caratateua é um distrito pertencente ao município de Belém, capital do Estado do Pará. Localiza-se ao Norte do território municipal, entre o Distrito de Icoaraci (ao sul), a Ilha de João Pilatos e Viçosa (a leste), a Ilha de Mosqueiro (norte) e a baía de Santo Antônio (a oeste) (Figura 1).

A ilha é popularmente conhecida como Outeiro, em virtude do bairro central São João do Outeiro com as suas praias e, por conta da extinta Hospedaria de Imigrantes do Outeiro (1896). Porém seu nome oficial é Caratateua, que em tupi significa “lugar de cará”, associado à grande produção desse tubérculo (*Dioscorea* sp.) na ilha no final do século XIX e início do século XX.

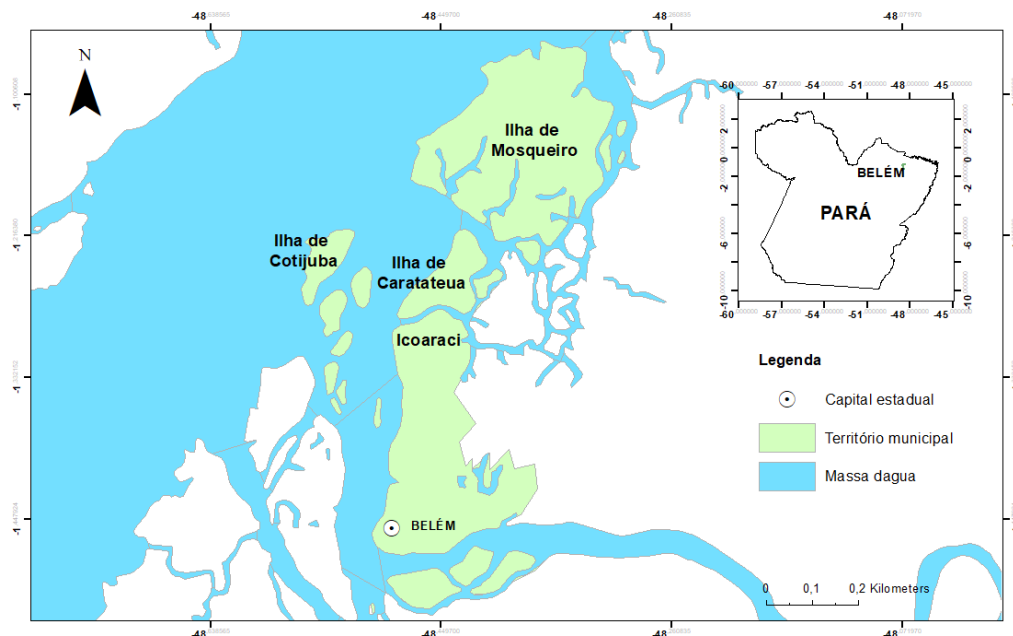


Figura 1 - Mapa do território municipal de Belém, Pará, Brasil.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Seu patrimônio natural é formado por praias fluviais localizadas a noroeste, vegetação de terra firme, várzea e igapó, pelo qual drenam pequenos cursos d'água denominados de furos e igarapés, com ou sem influência do regime de maré. Esse patrimônio natural foi inicialmente ocupado por grupos indígenas e posteriormente por famílias de ribeirinhos nas suas margens fluviais.

Somente no final do século XIX passou a receber políticas públicas a partir do Decreto estadual nº 131/1895, que regulamentou o serviço e o funcionamento da hospedaria para imigrantes no Pará, quando a ilha foi escolhida para a implantação da Hospedaria de Imigrantes do Outeiro, inaugurada em 1896 (CARVALHO, 2011). Sua instalação impulsionou a ocupação espacial, por iniciativa particular, através da instalação de pequenos comércios para fornecimento de mercadorias e produtos para a manutenção da hospedaria, bem como pela iniciativa governamental, através da instalação do Núcleo Modelo Colonial do Outeiro (1898), como parte da política de desenvolvimento, para abrigar imigrantes italianos (CARVALHO, 2014).

Em 1899, após a concessão dos lotes agrícolas, o governo de Paes de Carvalho criou os lotes urbanos da vila balneária, às margens da baía de Santo Antônio, objetivando a sua distribuição e titulação para incentivar a atividade produtiva (BARBOSA *et al.*, 2012). Em 1902, após o encerramento da Hospedaria de Imigrantes do Outeiro, o Núcleo Modelo Colonial do Outeiro foi declarado extinto e emancipado pelo governador Augusto Montenegro, permitindo que seus 68 colonos continuassem nos 14 lotes agrícolas já existentes (BARBOSA *et al.*, 2012; BITTENCOURT, 2013; CARVALHO, 2014).

No início do século XX, o Estado deixa de investir no fomento aos núcleos agrícolas e na urbanização balnear, dando atenção a outras áreas do centro de Belém. Por quase 50 anos, as poucas famílias sobreviveram dedicando-se à agricultura de subsistência (roçados de mandioca itinerantes), extrativismo vegetal (produção de carvão vegetal e açaí) e extrativismo animal (peixes e crustáceos) (BARBOSA *et al.*, 2012). Somente a extinta Hospedaria do Outeiro continuou a receber investimentos dos governantes na área de educação.

Em 1972, no local passou a funcionar o Centro de Formação da Polícia do Estado do Pará (CFAP). Em 2008, passou a funcionar o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar (CEFAP). O prédio foi tombado pelo patrimônio histórico do Estado Pará (BITTENCOURT, 2013; PINHEIRO, 2017).

Em 1951, a prefeitura instalou um gerador de energia elétrica em seu almoxarifado na ilha (local onde fica o Centro de Saúde do Outeiro). Tais melhorias contribuíram para que, na década de 1960, houvesse quatro núcleos de povoamento: Outeiro (correspondendo aos lotes urbanos de 1899, centro da ilha), Itaiteua, Redentor (próximos ao furo do Maguari) e Fama (BARBOSA *et al.*, 2012). Na década de 1970, já residiam na ilha mais de três mil pessoas, havendo a necessidade de investimentos públicos em infraestrutura e serviços. A Central Elétrica do Pará (CELPA) instalou a primeira rede elétrica na ilha. O prefeito de Belém, Alacid Nunes, autorizou a construção do “trapiche da balsa” na área da Brasília, para permitir a interligação com Icoaraci. A ilha passou a contar com a primeira linha de ônibus da empresa Icoaraciense, com itinerário inicial no porto do trapiche e com final de linha no bairro do Itaiteua (BITTENCOURT, 2013).

Em 1983, o Decreto municipal nº 5706 criou o Distrito de Outeiro constituído da Ilha de Caratateua e Ilha de Santa Cruz. Em 1986, na gestão do governador Jader Barbalho, foi inaugurada a ponte Enéas Martins Pinheiro (360m de comprimento por 17m de largura), que ficou popularmente conhecida como “ponte do Outeiro”. A interligação terrestre com a capital paraense marca uma nova fase de uso e ocupação da Ilha do Caratateua (BARBOSA *et al.*, 2012; BITTENCOURT, 2013; SILVA, 2007).

A interligação rodoviária provocou uma intensa especulação imobiliária diante da grande procura por moradia fixa e de veraneio (Centro), contribuindo para a perda da cobertura vegetal da ilha (SILVA, 2007). A maior procura por moradia fixa na ilha foi realizada por famílias de baixa renda. Essas ocupações espontâneas ocorriam em áreas sem a regulação do poder público e sem a instalação de serviços infraestruturais para a moradia, a exemplo do Fama, Itaiteua, Copacabana Norte, Sol Nascente, Brasília, Manaus e Fidelis (BARBOSA *et al.*, 2012).

Em 1988, a prefeitura de Belém sancionou a Lei 7.419 que delimitou a área urbana e suburbana do Distrito de Outeiro (BELÉM, 1988). Em 1994, a Lei municipal nº 7.682, dispôs sobre a regionalização administrativa do Município de Belém, delimitando o Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) (BELÉM, 1994). Em 1996, a Lei municipal nº 7.806 dispôs sobre a delimitação dos bairros de Belém. Na ilha foram considerados como bairros urbanos: Brasília; São João do Outeiro; Água Boa e Itaiteua. Os setores Fama, Fidélis e Tucumadeira foram considerados zonas rurais (BELÉM, 1996). Atualmente, os insulares da Ilha de Caratateua continuam a se expandir sobre o seu território, enfrentando diversas dificuldades referentes ao uso e ocupação.

Acervo patrimonial do Ecomuseu da Amazônia na Ilha de Caratateua

O acervo patrimonial do Ecomuseu da Amazônia não se limita aos bens existentes em sua sede institucional, estando no território insular (Ilha de Caratateua, Ilha de Cotijuba e Ilha do Mosqueiro) e continental (Icoaraci), enquadrando-se como um ecomuseu do meio ambiente (museu ao ar livre ou rural) e ecomuseu do desenvolvimento comunitário (ambiente urbano), sem limitar-se às fronteiras da memória coletiva e do território de atuação.

Sobre este território, identificaram-se na comunidade local os elementos representativos dos aspectos ambientais e socioculturais associados à memória coletiva e aos “saberes e fazeres” (conhecimento empírico), que em conjunto, formam o seu patrimônio. A partir deste inventário patrimonial iniciado em 2008, o Ecomuseu da Amazônia organizou seu acervo considerando os eixos estruturantes do programa “Patrimônio e capacitação dos atores do desenvolvimento local”: cultura, cidadania, meio ambiente e turismo.

Eixo cultura

Com base no eixo cultura, seu acervo é formado por mestres e mestras de cultura popular,

com títulos obtidos a partir das manifestações culturais desenvolvidas. Além de local de manifestação de fé. Dentre os quais, destacam-se:

a) Mestra Zula ou Jorsonleide de Paula Paes (85 anos), cujo envolvimento com a cultura popular paraense inicia em 1947, quando brincou aos 12 anos no “Cordão do Pássaro Tem-Tem do Fama” (Ilha do Caratateua). Em 1984, aos 42 anos, fundou o cordão de pássaro denominado de “Grupo Junino Tem-Tem”, durante os festejos juninos na praça matriz de Icoaraci. No mesmo ano, criou a “Pastorinha Filhas do Oriente” e a “folia de Reis”. Em 1997, dona Zula e sua família mudaram-se de Icoaraci para o bairro do Itaiteua (Ilha de Caratateua). Em 2011, a mestra Zula guarneceu o “Grupo Junino Tem-Tem” e a “Pastorinha Filhas do Oriente”, após apresentar problemas de saúde relacionados à idade. Seus filhos e netos ficaram com a missão de dar continuidade aos ensaios e conduzir as apresentações culturais da folia de Reis.

b) Mestra Laurene da Costa Ataíde (63 anos), se dedica à manifestação cultural em torno do cordão de pássaro junino há 49 anos. Dos 14 aos 25 anos participou como princesa da encenação do “Cordão de Pássaro Beija-Flor de Icoaraci”, coordenado pela sua mãe Teonila Ataíde. Durante 12 anos, Laurene ajudou a sua mãe a escrever, encenar, ensaiar, produzir as indumentárias utilizadas nas apresentações do cordão de pássaro. Na ausência da sua mãe e fundadora, assumiu a missão de continuar e coordenar o “Cordão de Pássaro Beija-Flor de Icoaraci”, que passou a se chamar “Cordão de Pássaro Colibri do Outeiro” (sede em São João do Outeiro). Em 2007, recebeu o primeiro prêmio como mestra de cultura da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SID/MinC).

c) Mestre Apolo Monteiro Barros (75 anos), popularmente conhecido por mestre Apolo da Caratateua, nasceu em Recife e veio para Belém em 1989 a trabalho, residindo inicialmente no bairro da Pedreira, e posteriormente mudou-se para o Itaiteua na Ilha de Caratateua. Na ilha começou a produzir formas de expressão cultural, com o “Boi Misterioso de Itaiteua”, o bloco de carnaval “Parafuseta”, inspirado no carnaval de Olinda. Há cerca de vinte anos, começou a produzir cordéis após participar de oficinas literárias, levando a ser membro fundador

do “Movimento Literário Extremo Norte”, que lhe renderam a cadeira 4 da Academia de Cordel.

d) Mestre Oriovaldo Soares Meireles (78 anos), popularmente conhecido como mestre Tabaco, nasceu na localidade do Ariri no município de Colares (PA) e mudou-se com a sua esposa e filhos para Icoaraci em 1977, posteriormente para o bairro da Brasília na Ilha de Caratateua em 1989. Por muitos anos trabalhou como carpinteiro naval, pescador artesanal e na construção civil. Em Icoaraci se envolveu com o mundo da música, tocando em conjunto de seresta, posteriormente no grupo de carimbó “Uirapuru” do mestre Verequete e nos grupos parafolclóricos “Vaiangá” de Icoaraci e no “Tucuxi” da Ilha de Caratateua. Suas viagens pelo litoral paraense e pelos rios da Amazônia, em especial na Ilha do Marajó, serviram de inspiração para a criação da maioria das suas composições. Em 2010, ganhou o prêmio de Mestre de Cultura no Concurso Público Prêmio Culturas Populares - Mestre Humberto de Maracanã, dentro do Programa de Promoção das Culturas Populares, do Ministério da Cidadania (MDS).

e) O produtor cultural Fábio dos Santos Cardoso (44 anos), popularmente conhecido como “Fábio Tucuxi” ou “Fábio do Carimbó”, fundou há 20 anos, com a sua esposa Nelma Mata da Conceição, o “Grupo Parafolclórico Tucuxi” e, posteriormente, o “Grupo Regional Jurupari”, ambos no bairro da Brasília na Ilha de Caratateua. Desde a fundação (2000), Fábio Cardoso mantém os custos dos grupos a partir de apresentações culturais na capital e no interior do Estado. Bem como através da premiação de editais de fomento à cultura em nível municipal, estadual e federal. Estes recursos ajudam a manter as despesas do grupo (manutenção do figurino, instrumentos musicais e adereços). A produção artística é baseada em pesquisas, em que se destacam as danças do siriá de Cametá, o lundu do Marajó, a marujada de Bragança, o samba de cacete, banguê, taieiras, pretinha de Angola, vaqueiro do Marajó etc. O Grupo Tucuxi ainda tem o “Grupo Regional Jurupari” que possui várias composições inspiradas na Ilha de Caratateua e no imaginário amazônico. Em 2017, o Ecomuseu da Amazônia nomeou a casa do Fabio Cardoso, da mestra Zula, da mestra Laurene Ataíde, do mestre Apolo da Caratateua, do mestre Tabaco, e do Raimundo

Ferreira como Ponto de Memória, dentro da programação da Primavera de Museus.

f) A produtora cultural Iara Mônica Coutinho de Oliveira (50 anos), belenense e residente da Ilha de Caratateua há mais de 30 anos, é guardiã há 15 anos do “Cordão de Pássaro Pipira da Água Boa”. Uma encenação performática da cultural popular paraense, que se desenvolve em locais abertos, formando semicírculos, onde seus personagens ficam em cena durante toda a apresentação. Não há intervalos, o enredo mistura as danças e as músicas numa só encenação. Atualmente há cerca de 40 integrantes (entre 5 e 40 anos), que interpretam a história em torno do pássaro, como a princesa, o príncipe, o rei, a rainha, as damas, os cavalheiros, a fada (personagem da realeza), a índia branca, a feiticeira (personagens da floresta), o caçador e o matuto (personagens populares). O cordão recebe muitos convites para as apresentações culturais nas escolas, festas e celebrações religiosas, comunitárias e culturais.

g) “Casa de Mariana” é um terreiro de umbanda ou local de manifestação de fé localizado no bairro da Água Boa. A mãe de santo Sandra Coutinho de Oliveira (67 anos) conduz as cerimônias e rituais há mais de 30 anos, após receber o legado de sua mãe. Seu terreiro tem a orientação da Dona Mariana (princesa turca), sendo formado pela mistura dos ensinamentos contidos na umbanda, candomblé e tambor-de-mina. Segundo a mãe Sandra, seu terreiro é um dos primeiros no bairro, dentre os demais de cerca de cem terreiros que a ilha possui atualmente. A escolha da Ilha de Caratateua para a fundamentação de terreiros está ligada com a necessidade de haver um ambiente espiritual. A proximidade com a natureza e as águas dos rios e as praias fluviais contribuem para formar a tranquilidade que a espiritualidade necessita para prosperar.

Eixo cidadania

Nesse acervo museal, destacam-se as ações voltadas a promoção da cidadania que objetivam o fortalecimento das organizações sociais, a valorização cidadã e patrimonial, bem como a união dos

interesses coletivos e individuais de forma harmoniosa:

a) Ecomuseu da Amazônia funciona como o capacitador e o mediador entre as comunidades e as entidades promotoras das programações socioambientais e econômicas (feiras, exposições, festivais, eventos técnicos científicos etc.), colaborando para o desenvolvimento e a diminuição da vulnerabilidade social, inclusão mercadológica e a valorização do seu acervo museal.

b) “Biblioteca Tralhoto Leitor” idealizada em 2010 pelo amapaense Jonas Banhos, criador do projeto “Biblioteca Itinerante Infantil Barca das Letras”, premiado pelo MinC e Lei Rouanet, que objetiva levar livros para crianças em comunidades ribeirinhas. Além do mais, o projeto visa contar histórias, distribuir livros para incentivar a leitura e montar bibliotecas. Jonas Banhos doou alguns livros para iniciar a montagem da biblioteca, que começou a ser organizada no barracão do Boi Misterioso. Somente no dia 03 de setembro de 2017 ocorreu a inauguração oficial da biblioteca, com a participação de Jonas Banhos e vários artistas paraenses. Atualmente a biblioteca faz parte da “Rede Amazônia Literária” e da “Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias” (RNBC). Assim, o mestre Apolo vai incentivando a leitura às crianças e jovens como um processo para aumentar a capacidade e ampliar as oportunidades, para que possam ter a liberdade a seu dispor de escolher a vida que desejam ter, exercendo a plenitude do seu potencial.

c) “Associação Folclórica e Cultural Colibri de Outeiro” da mestra Laurene Ataíde que após participar do primeiro edital de incentivo à cultura pelo Banco da Amazônia - BASA (Resgate aos Cordões de Pássaros (2005)), percebeu que precisava se organizar como instituição da sociedade civil sem fins lucrativos, de caráter cultural, para participar de editais e fomentar as suas produções artísticas e culturais. Em 2008, junto com os pais dos brincantes do “Cordão de Pássaro Colibri de Outeiro”, fundaram a “Associação Folclórica e Cultural Colibri de Outeiro”. No mesmo ano, fundaram o “Museu da Cultura dos Pássaros e Outros Bichos” visando fortalecer a cultura popular paraense dos cordões de pássaros e bichos. Em 2010, a Secretaria de Cultura do Estado do Pará (SECULT), por meio

de concurso público da edição estadual do Programa “Mais Cultura” do MinC, selecionou o “Ninho do Colibri do Outeiro” como ponto de cultura, em reconhecimento à produção artístico-cultural e de inclusão social para construção da cidadania. Assim a associação passou a realizar capacitação para a formação de profissionais no setor cultural e a identificação de novos talentos entre crianças, adolescentes e adultos, por meio de oficinas de qualificação.

c) “Espaço de Aprendizagem Iara Coutinho” e o “Ponto de Cultura Pipira da Água Boa” coordenado por Iara Mônica Coutinho de Oliveira oportuniza para as crianças, jovens e adultos do bairro projetos de relevância social, visando diminuir a vulnerabilidade infanto-juvenil em situação de risco. Dentre os projetos já realizados, destacam-se as oficinas de instrumentos musicais, percussão, canto, teatro, danças e confecção dos trajes utilizados nas apresentações do cordão de pássaro junino. A relevância do trabalho da Iara Oliveira ao conciliar as apresentações culturais com o trabalho social desenvolvido com a comunidade, permite que as crianças, jovens e adultos tenham mais uma oportunidade para desenvolver a sua capacidade individual, que oportunize um futuro melhor, dentro de uma sociedade que enfrenta problemas de evasão escolar, consumo de drogas, gravidez na adolescência, envolvimento com o crime e, morte prematura por violência.

Eixo meio ambiente

Nesse eixo, destacam-se as atividades que desenvolvem práticas de preservação e recuperação dos elementos que compõem os aspectos ambientais (ambiente natural, ambiente artificial, ambiente de trabalho e cultural) da comunidade local e, ajudam no desenvolvimento social em consonância com a sustentabilidade ambiental e econômica:

a) “Balneário do Tabaco” localizado na propriedade particular do sr. Oriovaldo Soares Meireles, popularmente conhecido como mestre Tabaco, que desde 1989, através de uma ocupação espontânea no bairro da Brasília, mora no local e passou a desenvolver trabalhos relacionados a quintais produtivos e criação de peixe em tanques

artesanais construído no local. Posteriormente, aproveitando a nascente de água que há em sua propriedade, reuniu os seus filhos e construiu uma piscina natural, bem como uma infraestrutura de quiosques e bar para receber visitantes, dando início ao balneário do Tabaco. Atualmente, o balneário recebe visitantes do bairro de Icoaraci e de outros bairros da Região Metropolitana de Belém.

b) “Eco Sítio Vale Verde” localizado no bairro do Fama pertence a sra. Leonildes Soares da Silva (76 anos) desde 1990, quando a propriedade foi adquirida e transformada num sítio produtivo voltado para as diferentes culturas tradicionais alimentares, como plantio de mandioca para produção de farinha e derivados. Também cultiva várias árvores frutíferas, dentre as quais se destacam: castanha-do-Pará, sapucaia, cupuaçu, abricó, abacate, açaí, jaca, rambutan, uxi, manga, bacuri, graviola, limão. Além de espécies florestais madeireiras, medicinais e ornamentais. O sítio ainda tem criação de aves (galinhas, galos, frangos, patos, gansos) que são comercializadas por encomenda.

c) “Sítio da Natureza” é um quintal produtivo pertencente à comunitária, engenheira agrônoma e pedagoga Mary Fernandes da Silva (62 anos), que em 2005 adquiriu uma pequena propriedade familiar (15 metros de frente por 100 metros de fundo) no bairro do Fidélis. Neste bairro semiurbano, Mary Silva criou um antigo costume dos quintais da região amazônica, em que seus moradores introduzem várias espécies de vegetais, conforme a sua necessidade de uso alimentar, medicinal ou paisagística, transformando sua propriedade num quintal produtivo, por produzir alimentos em toda época do ano. A partir da orientação da Embrapa da Amazônia Oriental, Mary Silva passou a manejar em um meliponário no quintal as espécies de abelhas uruçu-cinzenta (*Melipona fasciculata*) e uruçu-amarela (*Melipona rufiventris*) em minicolônias, visando a produção sustentável de mel, a polinização da flora e a produção de frutos. Nesse ambiente, ainda há o espaço para a criação de galinhas caipiras e produção

de ovos. O conhecimento tradicional, somado à formação acadêmica, permitiu que a sra. Mary Silva transformasse sua propriedade num exemplar quintal produtivo, muito comum no século XX nas vivendas, chácaras, rocinhas, quintas e quintais nas áreas rurais de Belém.

Eixo turismo

Esse eixo parte do princípio que a atividade turística seja capaz de gerar benefícios socioeconômicos além de poder conciliar com práticas de preservação do meio ambiente. Nesse contexto, o Ecomuseu da Amazônia optou, dentre a segmentação turística, pelo turismo cultural tendo como modelo gestão o Turismo de Base Comunitária (TBC), objetivando a formatação de produtos que reúnam atrativos turísticos (cultural e natural), práticas de cidadania, aliados à infraestrutura de apoio ao visitante. O produto turístico ofertado aos visitantes são os roteiros de memória, desenvolvidos conforme as seguintes etapas:

a) Elaboração dos roteiros a partir do inventário patrimonial da Ilha de Caratatea realizado pelo Ecomuseu da Amazônia desde 2008. Desse inventário foram selecionados nove pontos de atratividade (cultural, natural e de cidadania), para compor três roteiros de memória. Para viabilizar a execução dos roteiros associou-se com a infraestrutura de apoio (transporte, segurança, alimentação etc.), que permitiram a definição dos custos operacionais do roteiro e a margem de lucro sobre os serviços ofertados pela comunidade.

b) Qualificação profissional dos atores envolvidos na execução dos roteiros, sobre os aspectos temáticos referentes ao guiamento, segurança, boas práticas de higiene e manipulação de alimentos, qualidade no atendimento, apresentação patrimonial e atividades culturais etc. (Figuras 2 e 3).



Figuras 2 e 3 - Oficina de qualificação para o roteiro de memória.

Foto: Ecomuseu da Amazônia (2019).



Figura 4 e 5 - Reunião técnica antes e após a execução dos roteiros.

Foto: Ecomuseu da Amazônia (2019; 2020).

c) Reuniões técnicas participativas com os atores sociais envolvidos na execução dos roteiros para definição das apresentações de educação museal. Bem como para tratar dos custos operacionais (toda a renda obtida com os serviços prestados nos roteiros fica na comunidade com os responsáveis pela oferta), apresentação dos horários do itinerário (a duração total varia entre 5 a 6 horas, na qual cada parada do itinerário segue a divisão do tempo conforme as atividades existentes: a) Ponto que não oferecer nenhum serviço de alimentação: 40 minutos; b) Ponto que oferecer café ou suco: 50 minutos; c) Ponto que oferecer almoço: 60 minutos e, d) Tempo máximo de deslocamento entre os pontos do itinerário: 20 minutos), definição dos cardápios dos alimentos e bebidas, vendas de

artesanatos, definição da quantidade de pessoas (entre 10 até 25 pessoas) e demais serviços (Figura 4). Após a execução de cada roteiro, é realizada novamente uma reunião para avaliar o desempenho dos envolvidos na realização dos roteiros (Figura 5).

d) Educação museal através da execução dos roteiros de memória permitem que os visitantes recebam ações educativas referente ao acervo museal que compõem os atrativos dos roteiros. Os atores sociais envolvidos no processo de mediação da educação museal utilizam um conjunto de abordagens, metodologias e ferramentas para proporcionar ao visitante uma vivência do seu cotidiano e, oferecer experiências a partir da participação das atividades desenvolvidas durante a visitação.

Boas práticas em educação museal: Roteiro de memória do Ecomuseu da Amazônia na Ilha de Caratateua

Desde 2009, o Ecomuseu da Amazônia vem trabalhando com a sua equipe técnica, parceiros e a comunidade local na construção e execução dos projetos que compõem o programa “Patrimônio e capacitação dos atores do desenvolvimento local”, objetivando a conservação e preservação do seu acervo museal em seu território de atuação (Icoaraci, Ilha de Caratateua, Ilha de Mosqueiro e Ilha de Cotijuba).

Os projetos são desenvolvidos de forma participativa, resultantes de ações interligadas (pesquisas, oficinas e cursos), objetivando a qualificação e a construção de estratégias de gerenciamento (técnico-científico) dos aspectos socioculturais e ambientais. Possibilitando que a comunidade gerencie seu patrimônio natural e cultural em benefício próprio (autogestão) e, com autonomia para a obtenção de trabalho e renda, melhoria na qualidade de vida e na divulgação da sua produção sociocultural.

Dentre os projetos, destacam-se os voltados a educação museal, como o “Roteiro de Memória da Ilha de Caratateua” criado em 2016, objetivando levar os alunos da FUNBOSQUE até os locais de memória coletiva e individual que compõem o patrimônio histórico e cultural da Ilha de Caratateua. Em 2017, durante a programação da “Primavera de Museus” esses locais foram reconhecidos pelo Ecomuseu da Amazônia como pontos de memória, em reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos em prol da preservação e conservação patrimonial da Ilha de Caratateua.

Em 2019, houve uma ampliação do projeto e passou a ser denominado de “Roteiros de memória do Ecomuseu da Amazônia na Ilha de Caratateua”, visando a continuidade da educação museal promovida pelos agentes socioculturais locais, que

em parceria com o Ecomuseu da Amazônia auxiliam na difusão do conhecimento patrimonial e a consciência preservacionista voltada para diferentes públicos.

Nessa nova versão do projeto foram inseridos para a visita nove pontos do acervo museal e a sede do Ecomuseu da Amazônia. Além da infraestrutura de apoio (pontos de encontro, transporte, segurança) e dos serviços de alimentação (café, sucos regionais, almoço) (Quadro 1).

Para fins didáticos no processo de educação museal, dividiu-se os elementos do acervo a partir dos eixos estruturantes do programa lançado em 2012: a) eixo cultura é considerado a base estruturante em virtude do patrimônio material e imaterial existente; b) eixo meio ambiente é formado pelo patrimônio natural, ambiente artificial e o ambiente de trabalho; c) eixo cidadania engloba as ações voltadas ao fortalecimento de práticas de inclusão cidadã e a diminuição da vulnerabilidade social, d) eixo turismo, por sua vez, reúne os elementos que compõem os eixos anteriores por meio de roteiros turísticos, conciliando uma prática econômica, com a educação museal possibilitando a valorização do patrimônio histórico, cultural e natural da Ilha de Caratateua.

Os roteiros de memória da Ilha de Caratateua baseiam-se nos princípios de gestão do TBC, na qual a comunidade decide o que vai ofertar e receber como pagamento pelos serviços prestados, que se configura como uma fonte de renda extra, que auxilia nas despesas domésticas das famílias envolvidas (Figuras 6, 7 e 8). Para esses atores sociais o pagamento, referente a visita e a educação museal promovida por eles, é uma forma de recompensa pela conservação e preservação do seu patrimônio material e imaterial da Ilha de Caratateua.

Quadro 1 - Pontos de visitação do Roteiro de memória da Ilha de Caratateua, Belém, Pará, Brasil.

ATRATIVOS	RESPONSÁVEL	OFERTA/SERVIÇOS
Boi Misterioso do Itaiteua Biblioteca Tralhoto Leitor e Cordel	Apolo Monteiro Barros	Apresentação cultural e prática cidadã
Cordão de Pássaro Colibri do Outeiro	Laurene da Costa Ataíde	Apresentação cultural/ Café da manhã
Cordão de Pássaro Pipira da Água Boa	Iara Mônica C. de Oliveira	Apresentação cultural/ Café da manhã
Folia de Reis	Jorsonleide de Paula Paes	Apresentação cultural/
Grupo Parafolclórico Tucuxi e Grupo Jurupari	Fábio dos Santos Cardoso	Apresentação cultural/ Café da manhã
Casa de Mariana	Raimunda Sandra C. Oliveira	Apresentação dos ritos religiosos/ Venda de banhos e essências
Eco Sítio Vale Verde	Leonildes da Silva Soares	Apresentação do sítio/ Almoço e venda de mudas
Sítio da Natureza	Mary Fernandes da Silva	Apresentação do sítio/ Venda de mudas, mel de abelha, adubo.
Balneário do Tabaco	Orioaldo Soares Meireles	Apresentação do balneário, música e dança/ Banho
Ecomuseu da Amazônia	Maria Terezinha R. Martins	Apresentação do espaço da casa de farinha, roça de tubérculos, galeria jirau.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na execução dos roteiros de memória os visitantes são conduzidos a partir da sede do Ecomuseu da Amazônia até as casas dos mestres e mestras de cultura, produtores culturais, locais de manifestação de fé, sítios e quintais produtivos, praias e balneários amazônicos. A ação educativa se inicia após o embarque no transporte (micro-ônibus ou van) pelo guia condutor da visitação, que explica sobre a formação histórica da ilha e demais aspectos importantes relacionados a expansão urbana.

Em cada local de visitação, o detentor do saber e fazer referente ao patrimônio material e

imaterial assume a ação educativa através de diálogo com os visitantes (Figuras 9, 10, 11 e 12). Nesse contato direto com o patrimônio musealizado, o visitante tem a oportunidade de experimentar, refletir, obter conhecimentos específicos, que estimulem o sentimento de pertencimento e o senso de preservação e conservação da memória coletiva e individual, que compõem o patrimônio da Ilha de Caratateua



Figura 6 - Itinerário do roteiro de memória 1.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Google Earth (2021).

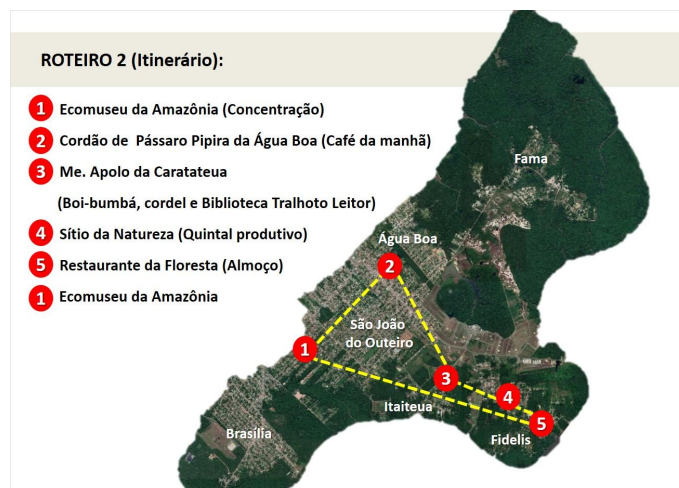


Figura 7 - Itinerário do roteiro de memória 2.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Google Earth (2021).



Figura 8 - Itinerário do roteiro de memória 3.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Google Earth (2021).



Figura 9 e 10 - Apresentação da Folia de Reis da Ma. Zula e Eco Sítio Vale Verde.

Fonte: Adrielson Furtado (2019).



Figura 11 e 12 - Apresentação do Boi Misterioso do Itaiteua e Biblioteca Tralhoto Leitor e Cordão de Pássaro Pipira da Água Boa.

Fonte: Adrielson Furtado (2020) e Comus (2020).

O conjunto das práticas, valores, conceitos, saberes e fazeres envolvendo os aspectos socioculturais, ambientais e econômicos, que compõem a metodologia dos roteiros de memória na Ilha de Caratateua, tem como finalidade a educação para o desenvolvimento crítico e integral dos visitantes no campo dos museus e, do seu papel na sociedade.

Conclusão

A memória patrimonial dos insulares de Caratateua resiste de forma coletiva ou individual às mudanças socioeconômicas e ambientais da ilha, por

meio de manifestações culturais, ações de cidadania e de preservação ambiental, buscando manter os elementos representativos do patrimônio natural e cultural que contribuem para manter a sua identidade.

O Ecomuseu da Amazônia busca fomentar boas práticas que envolvam seu acervo museal para a valorização e difusão de uma consciência preservacionista, buscando compreender os fatos históricos sobre a formação socioespacial do território, para entender o contexto em que se desenvolveram as comunidades e suas práticas socioculturais. Promover a visita guiada para conhecer este acervo é uma das boas práticas de

educação museal promovida pelo Ecomuseu da Amazônia.

Inserir a comunidade local numa atividade econômica por meio do turismo, que permita o contato com os visitantes, venda de alimentos e bebidas (não alcoólicas), artesanato e outros produtos é uma forma de contribuir para que estes fazedores de culturas, ações de cidadania e de práticas de preservação ambiental compreendam que seu trabalho pode ser consumido como um produto, dentro de um roteiro de visitação patrimonial.

Conclui-se que os roteiros de memória da Ilha de Caratateua atendem aos objetivos da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) e da carta de princípios da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC) ao realizarem práticas educacionais em instituições museológicas, através de ações e processos em educação museal, que podem servir de inspiração a outras organizações e processos museais.

Agradecimentos

Ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) pela aprovação do projeto referente a revitalização do prédio sede do Ecomuseu da Amazônia e do livro “Memória patrimonial da Ilha de Caratateua pelo Ecomuseu da Amazônia”. A Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC) pelo apoio institucional na divulgação roteiro a nível nacional e internacional. A Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE) pela infraestrutura de apoio para a realização dos roteiros. Aos técnicos Durval França da Costa, Marcos Antônio, Clelia de Cassia Rocha Lima (Ecomuseu da Amazônia), Carlos Alberto Mendes Pantoja (FUNBOSQUE), a Rosilene Queiros e Joecanne Reis (estagiárias do Ecomuseu da Amazônia). Aos parceiros Iracélia Cardoso Alves, Nilda Maria Paula Nunes, Maria das Graça Alves Santana, Gilma Izabel Rêgo D’Aquino, Lucia das Graças Santana da Silva e Maria das Graça da Silva. A todos os comunitários envolvidos no planejamento, execução e avaliação dos roteiros de memória da Ilha de Caratateua.

Nota

1 As comunidades estão distribuídas em quatro microrregiões na área continental e insular do município de Belém (Pará): Distrito de Icoaraci (Paracuri, Cruzeiro); Ilha de Caratateua (bairros Brasília, São João do Outeiro, Água Boa, Itaiteua, Fidélis, Fama, Tucumaeira, Funbosque (Sede); Ilha de Cotijuba (comunidades da Faveira, Fazendinha, Poção e, Seringal) e, Ilha de Mosqueiro (comunidades do Caruaru, Castanhal do Mari-Mari e Assentamento Paulo Fonteles). Atualmente, algumas comunidades estão com projetos em andamento, enquanto em outras já foram concluídas.

Referências

BARBOSA, Estêvão José da Silva; FERREIRA, Luzivan dos Santos Gonçalves; DALTRO, Cyntia Santos; FERREIRA, Denison da Silva; PINHEIRO, Pedro Wander dos Santos. De colônia agrícola a periferia de Belém: um ensaio de geografia histórica sobre a Ilha de Caratateua. *In*: SILVA, João Marcio Palheta da; SILVA, Christian Nunes da.; CHAGAS, Clay Anderson Nunes; BARBOSA, Estêvão José da Silva (Org.). **Percursos geográficos: pesquisa e extensão no Distrito de Outeiro, Belém - Pará (2008 - 2011)**. 1º ed. Belém: GAPTA, UFPA, 2012.

BELÉM. **Lei nº 7419, de 25 de agosto de 1988**. Delimita as áreas urbana e suburbana do distrito de Outeiro, neste Estado, e dá outras providências. Belém: Câmara municipal, 1988.

BELÉM. **Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Regionalização Administrativa do Município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos Distritos Administrativos e dá outras providências. Belém: Câmara municipal, 1994.

BELÉM. **Lei 7.806 de 30 de julho de 1996**. Delimita as áreas que compõem os bairros de Belém e dá outras providências. Belém: Câmara municipal, 1996.

BITTENCOURT, Heliana Rodrigues. **Areião:** Lugar de Sociabilidade e Pertencimento na Ilha de Outeiro. Dissertação (Mestrado em comunicação, linguagem e cultura). 104 f. Universidade da Amazônia, Belém, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CARVALHO, Marcos Antônio. O Pará e as bases de sua legislação imigratória nos finais do século XIX. *In:* SOUSA, Fernando; MARTINS, Ismênia; MENEZES, Lena Medeiros; MATOS, Maria Izilda; SARGES, Maria de Nazaré; SILVA, Susana Serpa. **Um passaporte para a terra prometida.** 1º Ed. Porto: Fronteira do Caos Editores Lda e CESEPE, 2011. p. 137-146.

CARVALHO, Marcos Antônio. A Hospedaria de Imigrantes do Outeiro em Belém do Pará: um mosaico em construção. *In:* SOUZA, Fernando de; MARTINS, Ismênia; MENEZES, Lená Medeiros de; MATOS, Izilda, ARRUDA, Jobson; SARGES, Nazaré; FERLINI, Vera. (Org.). **Portugal e as migrações da Europa do Sul para América do Sul.** 1º Ed. Porto: CESEPE, 2014, v.1, p. 198-217.

HUFFNER, João Gabriel Pinheiro; MARTINS, Maria Terezinha Resende; BASTOS, Márcia Sueli Castelo Branco. A possível atuação do Ecomuseu da Amazônia no desenvolvimento do turismo de base comunitária na Ilha de Cotijuba – PA. **Revista Tur., Visão e Ação**, v. 20, n. 2, p. 235-248, 2018

MARTINS, Maria Terezinha Resende. Ecomuseu da Amazônia: uma experiência ao serviço do desenvolvimento comunitário no município de Belém-PA. **Cadernos do CEOM**, n. 41, p. 315-328, 2014.

MARTINS, Maria Terezinha Resende; ADERNE, Laís Fontoura. **Projeto Ecomuseu da Amazônia.** Belém, Pará, 2007.

PINHEIRO, Wellington da Costa. **O Instituto Orfanológico do Outeiro:** assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913). Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Sergio Brazão. **Diagnóstico da região insular do município de Belém.** Belém: FUMPEA, 2007.

Circuito Acessível Interativo Pedras Sabidas: ampliação da experiência museológica dos visitantes com deficiência

Interactive Accessible Circuit Wise Stones: expanding the museological experience of impaired visitors

Roberto Vaz*

Ana Cecília Rocha Veiga**

Paula Odete Fernandes***

Palavras chave:
Interface interativa
Acessibilidade
Tecnologias digitais

Resumo: O Circuito Acessível Pedras Sabidas, em exposição permanente no Museu das Minas e do Metal – MM Gerda, é fruto de um convênio internacional de pesquisa entre instituições brasileiras e portuguesas. O projeto foi premiado pelo Programa Ibermuseus e selecionado entre as melhores práticas mundiais para publicação pelo Access Smithsonian. Gerou interfaces interativas, que permitem aos visitantes tocarem amostras minerais da coleção e acionarem conteúdos inclusivos, tais como vídeos com imagens ampliadas, áudios, textos e interpretação em Libras. Neste artigo, são apresentadas as três etapas de desenvolvimento da pesquisa: Protótipo, Piloto e Consolidação. Por fim, temos uma breve avaliação dos impactos da pandemia da COVID-19 na relação entre o público com deficiência e os museus, concluindo com as lições aprendidas ao longo dos cinco anos nos quais este projeto tomou curso.

Keywords:
Interactive interface
Accessibility
Digital technologies

Abstract: The Interactive Accessible Circuit Wise Stones, in the permanent exhibition of the MM Gerda – Mines and Metal Museum, resulted from an international research project between Brazilian and Portuguese institutions. The project received an award from the Ibermuseums Program and was selected for publication by the Access Smithsonian among the best global practices in museums. It consists of interactive interfaces, which allow visitors to touch mineral samples from the collection while presenting inclusive contents like videos with amplified images, audios, texts, and gestural language interpretation. This article focuses on the three main research development phases: Prototype, Pilot, and Consolidation. A brief evaluation of the impacts of the COVID-19 pandemics regarding the relationship between impaired publics and the museums is presented, concluding with some lessons learned during the five years of the project.

Recebido em 28 de novembro de 2020. Aprovado em 24 de março de 2021.

* Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Portugal. E-mail: robertovaz@fe.up.pt.

** Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. E-mail: anacecilia@ufmg.br.

*** UNIAG; Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. E-mail: pof@ipb.pt.

Introdução

A função social compõe o cerne dos museus (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2010), portanto, não podemos mais nos abstermos de priorizar as questões de inclusão em nossas instituições.

Mais de um bilhão de pessoas com deficiência em todo o mundo se somam a todas aquelas que, durante a sua vida, podem sofrer de incapacidades temporárias, assim como alterações sensoriais, físicas ou cognitivas relacionadas ao envelhecimento (WORLD HEALTH ORGANIZATION; WORLD BANK, 2011).

Segundo o último censo brasileiro, país onde este projeto tomou curso, cerca de 45,6 milhões de cidadãos declararam ter pelo menos uma das deficiências pesquisadas: visão, audição, física, mental e cognitiva. Trata-se de quase 24% da população do país (IBGE, 2012).

De acordo com o modelo social da deficiência, o que incapacita os indivíduos não são as suas deficiências *per se*, mas as barreiras externas a que estão sujeitos, muitas das quais geradas pelo ambiente social em que se inserem (DISABLED WORLD, 2017; OLIVER; BARNES, 2010). Essas barreiras são especialmente impactantes para os visitantes com deficiência visual, dado o próprio caráter predominante da comunicação nos museus (CACHIA, 2013; CANDLIN, 2003; CLASSEN, 2007; GINLEY, 2013; HAYHOE, 2017; JOHNSON, 2018; MORGAN, 2012; VAZ; FREITAS; COELHO, 2021). As demandas de conservação das coleções reduzem o acesso tátil ao acervo e, portanto, ampliam as dificuldades de inclusão desta parcela do público (EARDLEY; MINEIRO; NEVES; RIDE, 2016; PILLOW *et al.*, 2015; VAZ; FREITAS; COELHO, 2021).

Neste contexto, as tecnologias assistivas destacadas por Freeman *et al.* (2016) e Vaz, Freitas e Coelho (2020) têm o potencial de facilitar o acesso e oferecer oportunidades e experiências mais inclusivas para pessoas com deficiência, reduzindo as barreiras sensoriais, físicas e intelectuais. Contribuem, portanto, para a melhoria da experiência museal envolvendo todos os públicos (PILLOW; BANKS; REEVES, 2015; VAZ; FERNANDES; VEIGA, 2018a).

O projeto aqui apresentado tomou curso ao longo de cinco anos (2014 e 2019), sendo o seu principal produto o Circuito Acessível de Expositores Interativos Pedras Sabidas, composto por quatro interfaces interativas que abrigam minerais da coleção do Museu das Minas e do Metal (MM Gerdau)¹. Ao acionar o botão do dispositivo, legendado por Braille, as informações relativas a cada amostra geológica são apresentadas por meio de diferentes estratégias de percepção sensorial: narrações com audiodescrição, fotografias com detalhes aumentados para visitantes com baixa visão, interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e notas textuais com caracteres em fonte aumentada. O Circuito integra as exposições permanentes (longa duração) do MM Gerdau. No total, 37 profissionais de áreas de atuação multidisciplinares, bem como 151 visitantes avaliadores, contribuíram para concretizar as Pedras Sabidas.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, recorreu-se à utilização de práticas de *design* para todos (ABASCAL *et al.*, 2011; ANDRADE *et al.*, 2016; SMITHSONIAN INSTITUTION, N.D.; WYMAN; TIMPSON; GILLAM; BAHRAM, 2016) e da metodologia de *design* participativo (PREECE; ROGERS; SHARP, 2002; SANDERS; 2002; VAN DIJK *et al.*, 2016). Nesta abordagem, ainda que o projeto tenha como ponto de partida as pessoas com deficiência visual, objetivou-se incluir o máximo possível todos os perfis de público, contando ainda com a participação dos usuários em cada etapa do processo.

A realização deste projeto foi possível a partir de um convênio internacional de pesquisa envolvendo o MM Gerdau, a Universidade Federal de Minas Gerais (LavMUSEU/UFMG – Brasil), o Instituto Politécnico de Bragança (Portugal) e a Universidade de Aveiro (Portugal). Em 2016, o projeto foi premiado pelo Programa Ibermuseus, tendo sido os recursos advindos do prêmio, dez mil dólares, investidos integralmente na execução do projeto.

Essa publicação segue a estrutura metodológica da pesquisa, apresentando a implementação do seu Protótipo, a estruturação de um Piloto, com base no design participativo para, por fim, encerrar com a etapa Consolidação: o circuito propriamente dito. Todo esse processo foi

documentado e publicado em uma cartilha e *website* bilíngue (português e inglês), objetivando auxiliar outras instituições na gestão de projetos similares envolvendo suas coleções. Este material é, ainda, amplamente utilizado nas disciplinas do curso de Museologia e de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde uma das autoras atua como docente e pesquisadora.

Protótipo: Interface Interativa Temporária

A fase inicial do projeto consistiu na realização de sessões de *brainstorm* com funcionários do museu e sua direção, importantes para a coleta de ideias e para a compreensão das experiências anteriores da equipe.

Foram avaliadas, ainda, 44 interfaces digitais existentes no museu, classificando-as de modo sistemático quanto à acessibilidade aos visitantes com deficiência visual e auditiva. A tabela 1 sintetiza o levantamento, dividindo as atrações por padrões de acessibilidade e tipo de conteúdo: áudio (A, B e C) e texto (D, E e F).

- A) A atração possui conteúdos em áudios explicativos.
- B) A atração possui conteúdos em áudios não explicativos.
- C) A atração não possui áudio.
- D) A atração possui texto explicativo.
- E) Atração possui texto não explicativo.
- F) A atração não possui texto.

Tabela 1 – Síntese dos padrões de acessibilidade das atrações em análise, Museu das Minas e do Metal-MM Gerdau.

F	ALUMÍNIO METAIS E LIGAS ZINCO TABELA PERIÓDICA CALCÁRIO FERRO OURO	-	ESPELHO MÁGICO
E	MANGANÊS	ÁGUA	-
D	GRAFITA	DESCOMISSIONAMENTO JANELAS PARA O MUNDO XICA DA SILVA	NIÓBIO BEBÊ BRASILEIRO GEMAS LIVRO DAS LEIS ÁBACO MESA ÁTOMOS VIL METAL VALE QTO PESA
	A	B	C

acessível a cegos | parcialmente acessível a surdos | acessível a cegos e parcialmente a surdos | sem acessibilidade

Fonte: Autores (2015).

Da avaliação das 23 instalações digitais do MM Gerda, concluiu-se que:

- 34.8% permitiam que os visitantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) tivessem acesso intelectual aos conteúdos museológicos apresentados.
- 52.2% das instalações eram parcialmente acessíveis a pessoas surdas e com deficiência auditiva, apresentando os conteúdos sonoros acompanhados de legendas, apesar de não terem interpretação em Libras.
- Apenas uma instalação digital (correspondente a 4.4%) era simultaneamente acessível a pessoas com deficiência visual e parcialmente a pessoas surdas e com deficiência auditiva.
- No caso de duas instalações, que perfazem 8.7%, não possibilitavam qualquer acessibilidade a pessoas com deficiência visual nem com deficiência auditiva.

Percebeu-se, ainda, que quase nenhuma peça da coleção podia ser acessada diretamente pelos usuários, mesmo aquelas que não são únicas, são mais resistentes e estáveis, não demandando tantas restrições para conservação preventiva. Concluiu-se, portanto, que o manuseio das amostras deveria ser o gatilho para a interação. Foram selecionados quatro minerais, a saber: madeira fossilizada, água-marinha, muscovita e sílex. Estas amostras foram escolhidas em razão da sua atratividade e de suas características adequadas ao propósito em questão: aparência e texturas variadas, tamanho apropriado para manuseio, resistência, curiosidades e fatos relevantes sobre o uso do mineral.

Em uma equipe multidisciplinar, incluindo também alguns visitantes, desenvolveu-se o protótipo segundo princípios de usabilidade e diretrizes de interação humano-computador recomendados pelos autores Dix, Finlay, Abowd, Beale (2004), Norman (2002), e Preece et al. (2002). Para o desenvolvimento da interface, foram estritamente seguidas algumas das boas práticas identificadas por Smithsonian Institution (n.d.) para o design de exposições acessíveis. Por exemplo, observou-se as dimensões do expositor com vistas aos cadeirantes, a usabilidade para os diversos

públicos, simplicidade da interação (dispensando instruções escritas elaboradas), a diversidade de meios para comunicação do conteúdo, que envolveu textos, áudios e vídeos.

Neste protótipo, a interação ocorria quando o visitante levantava uma amostra e se encerrava quando a devolvia para o seu local, que era demarcado segundo o formato da peça e iluminado com uma cor diferenciada (ainda que este recurso não fosse plenamente acessível às pessoas daltônicas). Era possível obter informações sobre cada uma das quatro amostras, individualmente, ou estabelecer comparações entre estas, erguendo simultaneamente duas amostras. Neste caso, conteúdos relacionados de ambos eram apresentados. Tratava-se de comparações temáticas científicas, históricas e aplicações práticas dos minerais no cotidiano.

O conteúdo apresentado ao visitante, por meio da interação, envolvia imagens ampliadas das peças e de textos projetados numa parede pelo expositor (para o público com baixa visão), locuções com descrição das formas, texturas, rugosidades e outros detalhes táteis relevantes das amostras (para as pessoas com deficiência visual), para além das informações museológicas (como dados científicos, usos comuns e curiosidades relativas aos minerais), de forma a permitir uma fácil identificação e exploração das amostras.

Em termos técnicos, a interação foi estruturada em um mobiliário projetado especificamente para este fim, equipado com o Arduino Leonardo, quatro sensores de força, quatro atuadores luminosos, um computador com o software Processing para disparar as ações relativas à interação estabelecida, um projetor e duas colunas de som para a apresentação dos conteúdos multimídia (os detalhes técnicos foram publicados em VAZ, 2014; VAZ; RAPOSO; VAIRINHOS, 2016; VAZ; FERNANDES; VEIGA, 2016).

A Figura 1 (esquerda) apresenta uma fotografia do protótipo de alta-fidelidade em operação, incluído no espaço da exposição principal do MM Gerda, enquanto à direita, temos um visitante interagindo com duas peças simultaneamente.

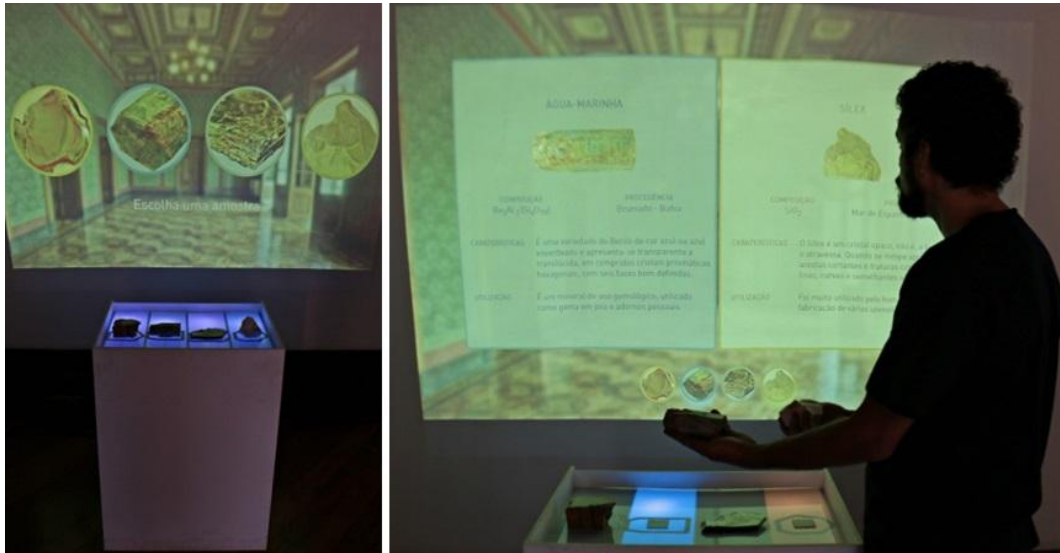


Figura 1 – Visão geral do protótipo Pedras Sabidas instalado no MM Gerdau.

Fonte: Fotografias de Leonardo Miranda (2015).

Os visitantes foram convidados a compartilhar o seu *feedback* por meio de questionário aplicado pelos pesquisadores, envolvendo as qualidades pragmáticas e hedônicas da interação (complexidade, agradabilidade, motivação e envolvimento), seus conteúdos, dentre outros aspectos. Durante um período de cerca de quatro meses (entre Abril e Agosto de 2015), um total de 138 pessoas avaliaram o protótipo Pedras Sabidas, das quais 9 eram cegas, 17 eram colaboradores do museu (que não tinham participado em nenhuma das fases da pesquisa até então) e os restantes eram visitantes espontâneos do MM Gerdau, que se encontravam no museu durante o período indicado. Os resultados completos da avaliação podem ser consultados na publicação de Vaz, Fernandes e Veiga (2016).

De forma geral, concluiu-se nos resultados que a utilização da interface agradou visitantes cegos e normovisuais. No caso dos usuários cegos, todos relataram que consideraram que o acesso sensorial e intelectual à coleção do museu foram melhorados. Adicionalmente, a maioria dos participantes mencionou que essa foi a primeira oportunidade que tiveram de tocar em peças originais da coleção de um museu e que o uso da interface foi muito simples, agradável e motivador.

Quanto à duração das locuções, à sua velocidade, aos conteúdos focados e à sua apresentação como um todo, concluiu-se que estavam próximos do ideal, ao passo que os

conteúdos gráficos deveriam ser repensados, priorizando o uso de imagens ao invés de textos. A totalidade dos visitantes cegos e metade dos visitantes normovisuais sugeriram aumentar o número de amostras geológicas disponíveis para serem tocadas durante as visitas. Com base nesses resultados, concluiu-se que expositores interativos como o apresentado tinham espaço de aplicação no museu para comunicar amostras da coleção geológica de forma interativa, tendo-se decidido avançar para a fase de pesquisa de um Piloto.

Piloto: Projetando um expositor permanente para o museu

Na fase Piloto do projeto, ambicionou-se desenvolver uma nova versão do expositor Pedras sabidas a ser integrada na exposição permanente do MM Gerdau. Considerou os dados recolhidos durante a fase anterior, bem como novas perspectivas geradas durante visitas adicionais envolvendo pessoas com deficiência visual.

Dentre as principais alterações promovidas na interface, a partir das lições aprendidas na etapa anterior, destacamos:

- Ampliação das amostras para cinco (foi adicionada uma amostra de hematita).
- Inclusão de sistema de segurança, notadamente, fio de aço inox conectando a

- amostra ao expositor. O fio passou, portanto, a integrar o sistema de gatilho da interação.
- Indicações sonoras e visuais sobre o uso do expositor, convidando o visitante a tocar nas amostras, em consonância com o fornecimento de pistas para a correta utilização e *feedback* sobre a interação (PREECE *et al.*, 2002).
 - A assistência ao erro de utilização foi implementada por meio do *feedback* sonoro, alertando, a título de exemplo, para a situação de mais de duas amostras estarem "ativas" em simultâneo.
 - Inclusão, nos áudios, de conteúdos detalhados sobre as características físicas das amostras, bem como informações envolvendo processos de formação, aplicações industriais e curiosidades sobre as peças.
 - A Organização Mundial de Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017) reporta que nem todas as pessoas com deficiência visual têm perda total de visão. Assim, um enfoque nas imagens ampliadas das amostras, com textos de caracteres aumentados, atendeu de forma mais completa essa parcela do público. Esse dado é apresentado, ainda, nas locuções, reforçando a retenção e acesso à informação.

- Utilizou-se um monitor de tela plana ao invés do projetor, por apresentar um melhor custo-benefício em termos de aquisição, manutenção requerida e a qualidade visual dos conteúdos. Na fase de prototipagem, a projeção foi afetada diversas vezes por fontes luminosas. Esta solução permitiu, ainda, obter resultados melhorados na iluminação das peças geológicas do expositor, não tendo interferências ao utilizar iluminação direcional.
- Apesar de o modelo de interação ter sofrido poucas modificações, foi necessário redesenhar completamente a arquitetura do sistema para acomodar todas as outras alterações enunciadas. Informações detalhadas sobre este assunto foram publicadas em Vaz, Fernandes e Veiga (2018b).

O mobiliário do expositor passou por um redesenho em parceria com uma colaboradora da área de design de produto. Para tal, foram estritamente seguidas as *guidelines* de acessibilidade do Smithsonian Institution (n.d.), com o propósito de ser acessível ao maior número possível de visitantes. Por exemplo, levou-se em consideração a altura visível a pessoas de baixa estatura (sentadas ou em pé) e os visitantes que usam bengala, para que fossem capazes de detectar corretamente o mobiliário. Foram elaborados vários protótipos, sendo que na Figura 3 observamos a reunião de apresentação da sua última versão.



Figura 2 – Vista da tela da amostra de madeira fossilizada, com o texto correspondente.

Fonte: Design gráfico de Roberto Vaz (2015).



Figura 3 – Um protótipo do expositor do piloto, de baixo custo, feito de cartão, cola e fita adesiva (esquerda) e a sua apresentação numa sessão com os colaboradores do MM Gerdau (direita).

Fonte: Fotografias de Roberto Vaz (esquerda) e Ana Cecília Rocha Veiga (direita) (2015).

Destacamos a estética contextualizada de acordo com a cenografia atual do museu, com um expositor que “desaparece” enquanto enfatiza as amostras (design neutro e escuro do mobiliário). Preocupou-se, ainda, com as questões táteis (superfície de tecido durável de veludo, onde se assentam as amostras) e a mobilidade (inclusão de rodinhas no expositor). A Figura 4 inclui fotografias do produto final, onde a frase “pegue uma amostra” escrita na tela convida os visitantes a interajam com as cinco amostras geológicas disponibilizadas no expositor. Esta interação acontece de forma espontânea e individual, assim como em atividades em grupo, mediadas pelos educadores do museu.

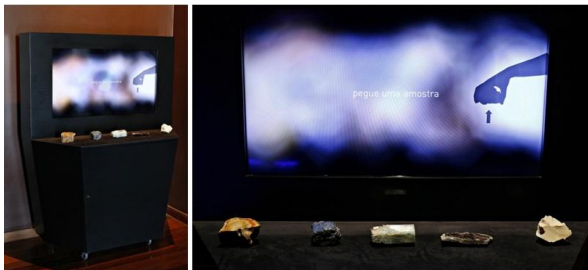


Figura 4 – O expositor Pedras Sabidas resultante da fase piloto no MM Gerda.

Fonte: Fotografias de Leonardo Miranda (2015).

A avaliação formal do Piloto aconteceu durante Março e Abril de 2018, envolvendo 13 participantes com deficiência visual (5 cegos e 8 com baixa visão, que não haviam utilizado o protótipo anteriormente). Os voluntários foram identificados e trazidos para o museu com o apoio de funcionários do setor de Braille da Biblioteca Pública Municipal de Minas Gerais e do Instituto São Rafael, especializado em pessoas com deficiência visual. De uma forma geral, os participantes consideraram a experiência de uso da instalação como muito positiva. Os resultados completos da avaliação do piloto podem ser consultados em Vaz, Fernandes e Veiga (2018b). Por fim, foram realizados testes complementares com outros visitantes, colaboradores do museu e especialistas em acessibilidade.

A partir do feedback dos visitantes, foram tomadas as seguintes decisões ou alterações:

- Reestruturação e regravação do texto informativo da amostra madeira fossilizada, deixando claro o processo de fossilização e

minimizando confusão quanto à peça, que possui textura de madeira e temperatura de mineral.

- Inclusão de legendas em Braille nas amostras, ainda que nem todas as pessoas com deficiência visual possuam literacia Braille.
- Distribuição dos futuros expositores nos três pisos do MM Gerda, promovendo a melhor inclusão no museu como um todo e ampliação da experiência de visita, à semelhança dos visitantes que não possuam deficiências.
- Expansão da acessibilidade para visitantes surdos ou com deficiência auditiva que dominem a língua de sinais (interpretação em Libras).
- Adaptação do expositor para melhor acomodar os cadeirantes.

Consolidação: Circuito Acessível de Expositores Interativos

Nesta etapa conclusiva do projeto, objetivou-se executar as interfaces finais, que terminaram por integrar a museografia permanente (exposições de longa duração) do museu. A partir das etapas anteriores, foram implementadas mudanças no design final. Trata-se de decisões difíceis, uma vez que, quando se intensifica um aspecto, perde-se em outro. Coube, então, à equipe da instituição, analisar prós e contras e definir prioridades, de acordo com os recursos disponíveis no museu, como veremos a seguir.

Os minerais passaram a ser afixados no expositor, permitindo a utilização de amostras maiores e mais pesadas do que as anteriores. A fixação contribuiu, deste modo, para a segurança dos usuários, que podem manipular amostras mais pesadas sem risco de queda, bem como ampliou a segurança do acervo, no que tange às questões de furto. O mobiliário foi mais bem-adaptado para cadeirantes, sendo vazado na sua parte inferior, permitindo o encaixe de frente da cadeira de rodas (Figura 5).



Figura 5 – Expositor Pedras Sabidas no primeiro andar do MM Gerdau.

Fonte: Fotografia de Leonardo Miranda (2018).

Foram acrescentadas legendas em Braille, tal como ilustrado na Figura 6. O acionamento das interações ocorre, neste novo modelo, por meio de botões próximos a cada mineral. O vídeo disparado na tela contém imagens ampliadas das amostras (para as pessoas com baixa visão observarem detalhes interessantes), áudios (para as pessoas com deficiência visual e visitantes com dificuldade de leitura), textos (para as pessoas surdas que leem Português) e interpretação em Libras (para pessoas surdas que se comunicam em Libras). Um exemplo de uma tela é apresentado na Figura 6. Apesar de o foco continuar sendo as pessoas com deficiência visual, procurou-se atender, sempre que exequível, aos princípios do Desenho Universal, que preconiza a inclusão do máximo possível de usuários.



Figura 6 – Amostra de Talco com botão de acionamento e legenda em Braille (esquerda) e captura do vídeo do expositor Pedras Sabidas Quartzo (direita).

Fonte: Fotografia de Ana Cecília Rocha Veiga (esquerda) e vídeo expositor Quartzo (direita) (2018).

Com o botão, perdeu-se parte do dinamismo da experiência proporcionada pelo expositor Piloto, que acionava automaticamente os recursos de mídia assim que o usuário suspendia uma amostra. Contudo, com estas alterações, foi possível

simplificar a manutenção dos expositores, dispensar a supervisão humana obrigatória (prevenção contra furtos) e ampliar o tamanho das amostras. A Figura 7 apresenta duas fotografias do novo expositor Pedras Sabidas. O expositor Piloto continua disponível para atividades mediadas, localizando-se no setor educativo do museu.



Figura 7 – Expositor final Pedras Sabidas Quartzo (esquerda) e Gibbsita, onde se lê: “Circuito Acessível Pedras Sabidas – Escolha um dos três minerais expostos à sua frente para manusear e aperte o botão” (direita).

Fonte: Fotografias de Ana Cecília Rocha Veiga (2018).

Para formação do Circuito Acessível do MM Gerdau, além das interfaces interativas Pedras Sabidas (três novos expositores e o Piloto), foram incorporadas oito atrações que já existiam no museu. Para empreender esta seleção, recorremos ao levantamento mencionado no começo de nosso artigo, que classificou criteriosamente as experiências digitais do museu de acordo com sua acessibilidade. O roteiro foi avaliado, ainda, em uma simulação de visita utilizando cadeira de rodas.

O Circuito Liberdade², rede da qual o MM Gerdau faz parte, atua de forma integrada, realizando ações coletivas por meio de Comitês, dentre estes o projeto “Acessibilidade e Inclusão” (CIRCUITO LIBERDADE, 2019). Tendo em vista este contexto no qual está inserido, o MM Gerdau tem o potencial de impactar os diversos museus que compõem sua rede. Em 2019, o museu atingiu, ainda, a marca de 1 milhão de visitantes desde a sua inauguração, em 2010. Objetivando, por fim, ampliar o impacto das Pedras Sabidas, compartilhar os conhecimentos gerados e incentivar experiências similares em outras instituições, a equipe publicou um manual e um *website* sobre o projeto.

No *website* Pedras Sabidas (2021) é possível encontrar um guia para visita, que é gratuita e

acompanha os mesmos dias e horários de funcionamento do MM Gerdau. Ou seja, estando o museu aberto, o Circuito Acessível estará igualmente disponível para visitação. Não se trata, portanto, de recursos temporários ou agendados, um aspecto que foi bastante criticado pelas pessoas com deficiência em nossa pesquisa: a sazonalidade e intermitência das atividades acessíveis nos museus.

Além de informa es para visitantes, o *website* possui uma cartilha online bilíngue Português/Inglês (também disponibilizado em PDF e impresso em Português), com conteúdo voltado para profissionais de museus que queiram replicar o projeto em suas institui es. Estão disponíveis, também, *clipping*, artigos científicos, manuais, links e recursos úteis sobre os temas do projeto (acessibilidade, gestão, web, tecnologia para museus etc.).

O website Pedras Sabidas abre, ainda, uma nova frente de investiga o que envolve a produ o de conteúdo digital para museus, acessibilidade digital, escrita para Web, otimiza o para mecanismos de busca, esquemas de metadados, web semântica, para citarmos alguns. Os primeiros resultados foram publicados no artigo Veiga, Vaz e Fernandes (2019). Nesta publica o, propusemos um modelo de *web writing* para a cultura, aplicado no projeto como primeiro estudo de caso. A síntese está no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Exhiwriting: Escrita digital para exposi es.



Fonte: Autores (2019).

O projeto Pedras Sabidas foi selecionado para uma publica o digital coordenada pelo Access Smithsonian (VAZ, VEIGA, FERNANDES, 2020), que reúne melhores práticas em inclusão digital ao redor do mundo. Foi o único da América Latina contemplado pelo edital e figurou entre os três casos destacados pelo release da publica o, divulgado pelo Smithsonian (SMITHSONIAN; 2020).

Pós-projeto: a inclusão efetivamente integrada   rotina do museu

Objetivando a consolida o de uma política permanente de acessibilidade no MM Gerdau, foi estruturado um setor específico para tratar da inclusão na institui o. Até o momento, além das visitas guiadas, o setor promoveu eventos voltados para as pessoas com deficiência.

O MM Gerdau lançou, ainda, uma série de minicursos gratuitos sobre Museologia. Em 2019, o primeiro curso abordou o tema “Acessibilidade no  mbito Museológico: recursos e estratégias para constru o de sentidos”. Neste mesmo ano, o museu comemorou pela primeira vez o Dia Nacional do Surdo (26/09), com a exposi o de três episódios do primeiro desenho animado em Libras, o “Min e as M ozinhas”. O evento incluiu uma conversa presencial com o diretor e animador Paulo Henrique Rodrigues.

Merece destaque a exposi o temporária “Fósseis: do mar   conquista da terra” (2019), que teve a acessibilidade no cerne de seu projeto expográfico (Figura 8). Buscando o desenho universal em seu norte, o mobiliário foi pensado para diversos perfis, como pessoas com mobilidade reduzida, crianças e idosos. Educadores intérpretes de Libras realizaram visitas mediadas nesta exposi o, na qual era possível tocar objetos e réplicas, inclusive um peixe fossilizado original.

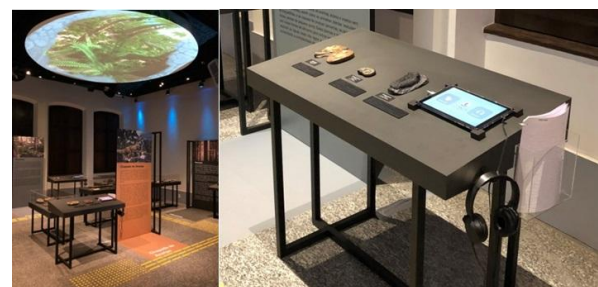


Figura 8 – Exposi o temporária acessível Fósseis no MM Gerdau.

Fonte: Fotografias de Ana Cecília Rocha Veiga (2019).

COVID-19: desafios da inclusão nos museus durante a pandemia

Em 11 de Março de 2020, a Organização Mundial da Saúde comunicou ao mundo, oficialmente, que estávamos sob uma pandemia da COVID-19. Ao redor de todo o planeta, museus e escolas fecharam e milhões de pessoas ficaram confinadas em suas residências.

Uma consulta online conduzida recentemente pela VocalEyes (2020), uma organização que ajuda a melhorar a experiência com arte e patrimônio cultural envolvendo pessoas com deficiência visual, apontou que este público está receoso de retornar aos museus quando reabrirem durante a pandemia.

Ainda que tenhamos testemunhado o aumento significativo do número de eventos e recursos online, o que é bastante positivo para a inclusão, o retorno presencial implica, em muitos casos, no uso de transportes públicos. A segurança da pessoa cega depende, ainda, do comportamento dos demais, tanto visitantes, quanto equipe do museu, para que sejam garantidas o cumprimento das normas sanitárias. A situação se torna mais complexa no caso dos recursos educativos que envolvem o toque, como é o caso das Pedras Sabidas.

Belo Horizonte foi uma das capitais brasileiras que mais cedo adotou medidas de isolamento social e demais regras restritivas no que tange ao combate da COVID-19, com a criação pela Prefeitura (PBH) de um comitê científico de enfrentamento da doença cinco dias após a decretação do início da pandemia (PBH, 2021). Nesse contexto, os museus foram fechados em diversas ocasiões ao longo do ano de 2020 e assim permanecem no momento em que redigimos esse artigo. O MM Gerdau está estruturando suas medidas de segurança para a reabertura, quando isto for possível. Dentre estas, prevê a utilização das Pedras Sabidas, que ficarão restritas ao público com deficiência visual, sob protocolo rigoroso de higienização.

Conclusões: implicações e lições aprendidas

Promover a inclusão nos museus é um desafio constante, desafio este que procuramos enfrentar no projeto Pedras Sabidas. Ainda que as tecnologias 3D tenham trazido excelentes contribuições para a extroversão de réplicas do acervo a públicos até então não contemplados (VAZ; FERNANDES; VEIGA, 2018a; VAZ; FREITAS; COELHO, 2020), o principal objetivo do projeto discutido no presente artigo foi o de promover o acesso sensorial e intelectual a peças originais da coleção. Outro aspecto importante do Circuito consistiu na sua integração efetiva na museografia da instituição, sem a necessidade de agendamento prévio, como costumam ser as atividades para públicos específicos.

Pelas contribuições que promoveu para o avanço do conhecimento no campo da inclusão e das tecnologias digitais, o projeto Pedras Sabidas foi selecionado dentre as melhores práticas mundiais para publicação do Access Smithsonian (VAZ; VEIGA; FERNANDES, 2020). As várias lições aprendidas, detalhadas na supracitada publicação, estão sintetizadas a seguir:

- Trabalhar com uma equipe multidisciplinar de profissionais do museu e de instituições associadas à acessibilidade consistiu em um forte diferencial.
- Organizar visitas guiadas e momentos de avaliação formal e informal com usuários reais, durante todas as fases do projeto, foi a base para alcançar as ideias mais inovadoras. A partir deste contato próximo com os visitantes, alguns deles expressaram que o fato de terem participado durante o desenvolvimento do projeto aumentou a sensação de inclusão.
- Testar ideias embrionárias recorrendo a ferramentas simples de prototipagem em papel e simulações, tais como a técnica do Mago de Oz³ (DIX *et al.*, 2004; PREECE *et al.*, 2002), foram muito importantes para experimentar cenários potenciais e compreender erros de interação, sem despendar muito tempo, nem recursos.
- Promover seminários e reuniões com colaboradores é prática vital para garantir

que toda a equipe esteja atualizada e em sintonia acerca dos principais estágios do projeto. Permite, ainda, que cada setor do museu tenha tempo adicional para desenvolver procedimentos internos.

- A versão Piloto, bem mais próxima da versão final do que o Protótipo, permitiu observar a adesão à interface, reações e comportamentos, os tempos despendidos durante o seu uso, entre outras dinâmicas estabelecidas, contextualizadas no cotidiano do museu.

Como projetos futuros e possibilidade de continuação desta temática, colocamos o desafio de desenvolver interfaces e exposições que suportem a visita completamente independente das pessoas com deficiência visual. No caso das Pedras Sabidas, alguma assistência ainda é demandada, como conduzir o visitante ao expositor, tarefa que tem sido realizada pela equipe de educadores e monitores do museu.

O fim é sempre o começo, tendo em vista que os trabalhos de inclusão e melhoria constantes continuam. Ainda que o objetivo principal tenha sido ampliar a experiência de visitação do público com deficiência, o projeto terminou por beneficiar todos os visitantes, o que alimenta a positiva ambição de atingirmos, quem sabe um dia, o desenho universal em nossos museus.

Agradecimentos

Este projeto foi financiado pela Associação Mantenedora do Museu das Minas e do Metal, Lei Rouanet de Incentivo à Cultura e Programa IBERMUSEUS. Os autores agradecem à equipe do MM Gerda, à Soraia Vasconcelos pelas gravações das locuções, funcionários do setor de Braille da Biblioteca Pública de Minas Gerais, professores e alunos do Instituto São Rafael, assim como todos os demais colaboradores externos e todos os visitantes que contribuíram para com este projeto.

Notas

1 O Museu das Minas e do Metal (MM Gerda) foi inaugurado em 2010, no edifício histórico conhecido como Prédio Rosa, de 1897, construído originalmente para abrigar a Secretaria de Interior do Estado. Para estruturação do museu, que integra a rede Circuito Liberdade, o prédio recebeu intervenção contemporânea do arquiteto Paulo Mendes da Rocha. O MM Gerda abriga importante acervo. Além das coleções de minerais, lança mão de diversas tecnologias digitais que contam histórias e informações relevantes sobre a mineração e a metalurgia, essenciais no contexto de Minas Gerais.

2 O Circuito Liberdade é um complexo cultural de Belo Horizonte, inaugurado em 2010, abarcando atualmente uma rede de dezesseis instituições localizadas na Praça da Liberdade e seu entorno. Trata-se de um dos maiores complexos culturais da América Latina. Em 2021, o governo de Minas Gerais lançou um projeto no qual pretende expandir o Circuito para toda a área no interior da Avenida do Contorno, que circunda o traçado urbano original da cidade. Caso a proposta se consolide, a expectativa é de que o Circuito atinja cerca de quarenta equipamentos em sua rede.

3 O Método Mago de Oz (Wizard of Oz, em inglês), consiste em simular, em tempo real, as respostas do sistema à interação do utilizador. Se trata de um método de prototipagem em baixa-fidelidade, com baixo custo de produção, permitindo identificar erros de interação, testar múltiplos conceitos de design e identificar melhorias a implementar.

Referências

ABASCAL, J.; AIZPURUA, A.; CEARRETA I.; GAMECHO, B.; GARAY, N., MINÓN, R. Some issues regarding the design of adaptive interface generation systems. *In*: STEPHANIDIS, C. (Orgs.). Universal Access in Human-Computer Interaction. Design for All and eInclusion: International Conference, 2011, Heidelberg, Alemanha. **Anais...** Springer Berlin Heidelberg, 2011, p. 307-316.

CACHIA, A. Talking blind: disability, access, and the discursive turn. **Disability Studies Quarterly**, v. 33, n.3, p. 1–20, 2019.

CANDLIN, F. Blindness, art and exclusion in museums and galleries. **International Journal of Art and Design Education**, v. 22, n.1, p. 100–110, 2003.

CIRCUITO LIBERDADE. **Círculo da Praça da Liberdade**, 2017. Disponível em: http://www.circuitoliberalidade.mg.gov.br/images/documentos/pdf/guia_pdf_circuito_liberdade_english.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

CLASSEN, C. Museum manners: the sensory life of the early museum. **Journal of Social History**, v. 40, n. 4, p. 895–914, 2007.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. **Key concepts of museology**. Paris: Armand Colin, 2010.

DISABLED WORLD. **Definitions of the models of disability**. 2017. Disponível em: <https://www.disabled-world.com/definitions/disability-models.php>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DIX, A.; FINLAY, J.; ABOWD, G.; BEALE, R. **Human-computer interaction**. Edimburgo: Pearson Education Limited, 2004.

EARDLEY, A. F.; MINEIRO, C.; NEVES, J.; RIDE, P. Redefining access: embracing multimodality, memorability and shared experience in museums. **Curator: The Museum Journal**, v. 59, n.3, p. 263–286, 2016.

FREEMAN, A.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M.; McKELROY, E.; GIESINGER, C. H.; YUHNKE, B. **NMC Horizon Report: 2016 Museum Edition**. Austin: The New Media Consortium, 2016.

GINLEY, B. **Museums: a whole new world for visually impaired people**. *Disability Studies Quarterly*, v. 33, n.3, p. 1–15, 2013.

HAYHOE, S. **Blind visitor experiences at art museums**. Londres: Rowman & Littlefield, 2017.

IBERMUSEUS. Disponível em: <http://www.iber museos.org/pt/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

IBGE. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.

JOHNSON, J. Sensory: please touch the art. **Art Education**, v. 71, n.1, p. 12–15, 2018.

MORGAN, J. The multisensory museum. **Glasnik Etnografskog Instituta SANU**, v.60, n.1, p. 65–77, 2012.

NORMAN, D. **The design of everyday things**. Nova York: Basic Books, 2002.

OLIVER, M.; BARNES, C. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. **British Journal of Sociology of Education**, v.31, n.5, p. 547–560, 2010.

PEDRAS SABIDAS. Disponível em: <https://mmgerdau.webmuseu.org>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PILLOW, B.; BANKS, M.; REEVES, D. **Equal access for all: providing for impaired stakeholders in a museum setting**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.net/128119972-Equal-access-for-a>

ll-providing-for-impaired-stakeholders-in-a-museum-setting.html. Acesso em: 21 mar. 2021.

PREECE, J.; ROGERS, Y; SHARP, H. **Interaction design: beyond human-computer interaction**. Nova York: John Wiley & Sons Inc, 2002.

PBH. **Coronavírus** – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/saude/coronavirus>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SANDERS, E. From user-centered to participatory design approaches. In: FRASCARA, J. (Orgs.). **Design and the social sciences: making connections**. Nova York: Taylor & Francis, 2002, p. 1-8.

SMITHSONIAN INSTITUTION. **Smithsonian guidelines for accessible exhibition design**. Washington D.C.: Smithsonian Accessibility Program, n/d.

VAN DIJK, J.; HENDRIKS, N.; FRAUENBERGER, C.; VERHOEVEN, F.; SLEGGERS, K.; BRANDT, E.; BRANCO, R. M. Empowering people with impairments: how participatory methods can inform the design of empowering artifacts. In: BOSSEN, C.; SMITH, R.; KANSTRUP, A.; McDONNELL, J.; TELI, M.; BØDKER, K. (Orgs.). **Proceedings of the 14th Participatory Design Conference: Short Papers, Interactive Exhibitions, Workshops**. Aarhus: ACM, p. 121–122, 2016.

VAZ, R. **Interfaces intangíveis no contexto da experiência da visita a um museu**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro (Departamento de Comunicação e Arte), Aveiro, 2014.

VAZ, R.; RAPOSO, R.; VAIRINHOS, M. Expositor interativo para a comunicação de amostras geológicas do MM Gerdau – Museu das Minas e do Metal. **Midas – Museus e estudos interdisciplinares**, v. 7, p. 1-18, 2016.

VAZ, R.; FERNANDES, P.; VEIGA, A. C. R. Interactive technologies in museums: how digital installations and media are enhancing the visitors' experience. In: RODRIGUES, J.; RAMOS, C.; CARDOSO, P.; HENRIQUES, C. (Orgs.). **Handbook of research on technological developments for cultural heritage and eTourism Applications**. Hershey: IGI Global, 2018a, p. 30-53.

VAZ, R.; FERNANDES, P.; VEIGA, A. C. R. Designing an interactive exhibitor for assisting blind and visually impaired visitors in tactile exploration of original museum pieces. In: **Procedia Computer Science**. Elsevier, CENTERIS, 2018b, v. 138, p. 561-570.

VAZ, R.; FERNANDES, P.; VEIGA, A. C. R. Proposal of a Tangible User Interface to Enhance Accessibility in Geological Exhibitions and the Experience of Museum Visitors. In: **Procedia Computer Science**. Elsevier, CENTERIS, 2016, v.100, p. 832-839.

VAZ, R.; FREITAS, D.; COELHO, A. Blind and Visually Impaired Visitors' Experiences in Museums: Increasing Accessibility through Assistive Technologies. **The International Journal of the Inclusive Museum**, v. 12, n. 2, p. 57-80, 2020.

VAZ, R.; FREITAS, D.; COELHO, A. Visiting Museums from the Perspective of Visually Impaired Visitors: Experiences and Accessibility Resources in Portuguese Museums. **The International Journal of the Inclusive Museum**, v. 14, n. 1, p. 71-93, 2021.

VAZ, R.; VEIGA, A. C. R.; FERNADES, P. Wise Stones: An Interactive Accessible Circuit Designed to Enhance the Experiences of Visitors with Disabilities. In: ZIEBARTH, B.; MAJEWSKI, J.; MARQUIS, R.; PROCTOR, N. (Orgs.). **Inclusive Digital Interactives: Best Practices + Research**. Washington D.C.: Access Smithsonian, IHCD, MuseWeb, 2020, p.185-218.

VEIGA, A. C. R.; VAZ, R.; FERNANDES, P. Web Writing for Museums: Analyzing Principles and Best Writing Practices for Digital Media through the “Wise Stones (Pedras Sabidas) Accessible Circuit” Case Study. In: MW2019 - MuseWeb, Boston. **Anais...** Boston, 2019. Disponível em: <https://mw19.mwconf.org/paper/web-writing-for-museums-analyzing-principles-and-best-writing-practices-for-digital-media-through-the-case-study-wise-stones-pedras-sabidas-accessible-circuit/> Acesso em: 21 mar. 2021.

VOCAL EYES. Disponível em: <https://vocaleyes.co.uk/survey-museum-re-opening-and-live-streamed-events/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, WORLD BANK. **World Report on Disability**. Genebra: World Health Organization, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Vision impairment and blindness**. 2017. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>. Acesso em: 21 mar. 2021.

WYMAN, B.; TIMPSON, C.; GILLAM, S.; BAHRAM, S. Inclusive design: from approach to execution. In: MW2016 – MuseWeb, Los Angeles. **Anais...** Los Angeles, 2016.

Como fazer depois de 2020? A Política Nacional de Educação Museal em um contexto pós pandêmico

How to do after 2020?

The National Museal Education Policy in a post-pandemic context

Luciana Conrado Martins*

Fernanda Castro**

Adriana Mortara Almeida***

Palavras chave:
Educação Museal
Políticas Públicas
Participatividade

Resumo: Apresentaremos neste artigo o atual estágio de desenvolvimento e aplicação da Política Nacional de Educação Museal, construída no Brasil entre os anos de 2010 e 2017 e cuja implementação encontra-se em curso. Teremos como referência o recente período da Pandemia Internacional de Covid-19, sobre o qual apresentaremos informações e análises acerca da organização e atuação de educadores museais. Neste contexto, serão apresentados comentários e reflexões sobre a conformação da Educação Museal no Brasil, como um campo profissional, teórico e político. Destacamos a trajetória de construção participativa da Política Nacional de Educação Museal, seus desafios e possibilidades de desenvolvimento no atual contexto pandêmico e apresentamos um chamado à construção coletiva, latino-americana e africana, de uma mobilização conceitual, metodológica, teórico-prática da Educação Museal.

Keywords:
Museum Education
Public Policies
Participativeness

Abstract: In this article we present the current stage of development and application of the National Museum Education Policy, developed in Brazil between the years 2010 and 2017, and which implementation is underway. We have as reference the recent period of the international Pandemic of Covid-19, about which we present information and analysis on the organization and performance of museum educators. In this context, comments and reflections on the formation of Museum Education in Brazil, as a professional, theoretical and political field, is briefly presented. We shortly highlight the trajectory of the participatory construction of the National Museum Education Policy, its challenges and development possibilities in the current pandemic context and present a call to collective construction, in Latin America and Africa, of a conceptual, methodological and theoretical-practical mobilization on Museum Education.

Recebido em 8 de dezembro de 2020. Aprovado em 14 de abril de 2021.

* Historiadora, especialista em Museologia, mestre e doutora em Educação. Consultora em educação na empresa Percebe, professora colaboradora do Programa de pós-graduação em Artes, Patrimônio e Museologia da UFPI, coordenadora de pesquisa do projeto Tainacan (UnB). E-mail: lucianamartins@percebeeduca.com.br.

** Historiadora, mestre e doutora em Educação, educadora museal no Museu Histórico Nacional/Ibram, professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UNIRIO e integrante do Comitê Gestor da Rede de Educadores em Museus do Brasil. E-mail: fernandasantanacastro@gmail.com.

*** Historiadora, mestre em Ciências da Comunicação e doutora em Ciência da Informação e Documentação e professora adjunta da Escola de Ciência da Informação da UFMG. E-mail: amortara@ufmg.br.

Introdução

Pensar em políticas e práticas de Educação Museal no Brasil, na atualidade, pressupõe falar da Política Nacional de Educação Museal (Pnem) e seus desdobramentos. Essa política pública foi oficializada por meio da Portaria nº 422 de 30 de novembro de 2017, do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) - autarquia federal voltada ao setor museal no país. A Pnem tem-se constituído como referência nacional e internacional, pelo seu ineditismo, pela relevância de seu conteúdo e pela sua trajetória de elaboração e implementação, que ocorre não sem conflitos e múltiplos desafios.

A Pnem tornou-se possível em continuidade de outras políticas públicas implementadas anteriormente, especialmente a Política Nacional de Museus (PNM) e a constituição do Ibram. A PNM foi construída a partir de amplo debate de profissionais da área e teve sua primeira versão publicada em 2003. Nos princípios e eixos da PNM há vários pontos relacionados à educação museal, seja pelas orientações voltadas à democratização dos acervos, como à formação em educação (BRASIL, 2003). Um dos desdobramentos da PNM foi a criação do Departamento de Museus e Centros Culturais (DEMU) dentro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), dando maior destaque e autonomia à área museológica na instituição (BRASIL, 2007, p.29). O DEMU deu prosseguimento à construção de diferentes ações para o fortalecimento do campo dos museus que têm como destaques a criação do Estatuto dos Museus (BRASIL, 2009a) e do Ibram em 2009 (BRASIL, 2009b).

O contexto de estruturação e aplicação da Pnem tem sido modificado e intensificado na conjuntura internacional da Pandemia de Covid-19, com a identificação de novos problemas e exacerbação e recrudescimento de antigos desafios. Neste sentido, os educadores museais brasileiros têm-se organizado para a realização de ações e elaboração de documentos, recomendações e estruturação de demandas, em torno do debate da sua profissionalização.

A seguir apresentaremos um breve histórico da constituição da Pnem, no âmbito da consolidação de uma tradição de fazer política pública no setor,

marcada pela participatividade e construção coletiva. Apresentaremos as possibilidades e os desafios da aplicabilidade dessa política pública no contexto da Pandemia de Covid-19, no Brasil, e proposições acerca do debate e criação de uma teoria da Educação Museal característica dos países da América Latina e do eixo Sul.

Esperamos com isso, refletir sobre as recentes formas de organização e produção das políticas públicas de Educação Museal. Queremos provocar colegas e parceiros, com semelhantes condições e trajetórias, a pensar conjuntamente as bases, as demandas e as potencialidades da Educação Museal, no contexto de uma libertação colonial e emancipação humana ainda em curso na América Latina e África. Esse texto é um convite à ação!

A construção da Pnem e os desafios de um mundo pandêmico

Podemos afirmar que as primeiras reflexões e demandas sobre a necessidade de constituição de políticas públicas de Educação Museal, no Brasil, datam do início do século XX. Educadores, cientistas e conservadores de museus, que se dedicaram à produção intelectual sobre o tema, destacaram, desde pelo menos a década de 1920, que a Educação Museal deveria ser integrada aos processos de instrução pública e de formação geral da sociedade, incluindo-se ações conjuntas com escolas e públicos espontâneos e específicos dos museus, tais como crianças, trabalhadores, mulheres e pessoas com deficiência.

Autores como Bertha Lutz (2008), Francisco Venâncio Filho (1939), José Valladares (1946), Edgar Sussekind de Mendonça (1946), Florisvaldo dos Santos Trigueiros (1956, 1958), Guy de Hollanda (1958), Regina Real (1958, 1969), trabalharam em prol da identificação, sugestão e desenvolvimento de demandas e propostas de políticas públicas para as instituições em que atuaram e para o contexto nacional. Seus escritos contêm desafios até hoje não superados, porém identificados e com sugestões e propostas de implementação em curso, a partir da atual Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2017, 2017a), cuja trajetória detalhada tem sido narrada em diversos trabalhos da área

(BRAGA, 2017; CASTRO, 2019; DE PAULA et. al., 2018; MARTINS e JÚNIOR, 2018; NASCIMENTO, 2016).

A Pnem foi elaborada em um processo participativo, realizado entre 2010 e 2017, com liderança do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), por meio da promoção do I Encontro de Educadores do Ibram (2010), de consulta pública realizada no Fórum Virtual da Pnem (2021-2013), de 23 Encontros Regionais (2013) - ocorridos em 15 unidades da federação em todo território nacional - e dois Encontros Nacionais (2014 e 2017).

Após a oficialização da política por meio da Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017 (IBRAM, 2017a), foi publicado também o Caderno da Política Nacional de Educação Museal, que apresenta textos sobre a história da Educação Museal no Brasil, sobre o processo de construção participativa da Pnem, sobre práticas educativas de referência e sugestões para criação de Redes de Educadores em Museus. O Caderno conta também com 13 verbetes com termos e conceitos que embasaram a elaboração dos cinco princípios e 19 diretrizes (divididas nos Eixos: I - Gestão; II - Profissionais, formação e pesquisa e III - Museus e sociedade) que a Pnem contém.

As Redes de Educadores em Museus (REM) são importantes sujeitos dessa história e parte fundamental desse processo, seja pela sua atuação na divulgação e participação ativa nos fóruns de debate e elaboração da Pnem, seja pela pressão política realizada junto ao Ibram, com constante cobrança e apresentação de demandas de participação no processo coletivo de sua construção. As REM são organizações informais, que reúnem educadores museais em diversos estados e municípios da federação, promovendo ações de formação, debate e trocas de experiências, que culminam em uma atuação profissional e política no campo, reconhecida pelo poder público e pelos seus pares.

Tanto a atuação das REM, quanto a participação de agentes públicos e da sociedade civil, culminaram em uma política que, desde sua criação, tem uma relevante inserção prática nas instituições e processos museais. Em termos práticos, a Pnem realizou importantes levantamentos acerca das condições de trabalho e relação dos educadores com os diversos públicos e demais profissionais dos

museus, orientando a realização de ações relevantes, sejam as de responsabilidade do poder público, das instituições, ou dos próprios educadores, expressados em seus princípios:

1 Estabelecer a Educação Museal como função dos museus reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, comunicação e pesquisa.

2 A Educação Museal compreende um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade.

3 Garantir que cada instituição possua setor de Educação Museal, composto por uma equipe qualificada e multidisciplinar, com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu, prevendo dotação orçamentária e participação nas esferas decisórias do museu.

4 Cada museu deverá construir e atualizar sistematicamente o Programa Educativo e Cultural, entendido como uma Política Educacional, em consonância ao Plano Museológico, levando em consideração as características institucionais e dos seus diferentes públicos, explicitando os conceitos e referenciais teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento das ações educativas.

5 Assegurar, a partir do conceito de Patrimônio Integral, que os museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania e colaborem para o desenvolvimento regional e local, de forma integrada com seus diversos setores (IBRAM, 2017, p. 4).

Entre as necessidades do campo, presentes nos princípios da Pnem estão: o reconhecimento da função educativa dos museus; uma proposição conceitual-metodológica que apresenta atribuições profissionais; a criação de setores educativos nas instituições; a elaboração de uma Política Educacional, como um documento pedagógico orientador das ações educativas, e o embasamento dessas ações no conceito de Patrimônio Integral e no desenvolvimento social, em cada instituição.

Entre as diretrizes da política, divididas em três eixos temáticos, sobressaem-se orientações sobre: a garantia da presença das ações educativas no planejamento de orçamento e dos educadores em esferas decisórias das instituições; o reconhecimento

da pesquisa como atribuição dos profissionais da Educação Museal e como fundamento das ações educativas; o desafio da formação profissional, do levantamento e difusão do conhecimento produzido no campo; a realização de ações participativas, que envolvam públicos diversos e comunidades e que tenham como objetivo a formação integral, a emancipação humana e a transformação social.

O maior e principal desafio da Pnem, em especial no contexto da Pandemia Internacional de Covid-19 que se instaurou a partir de 2020, sobre o qual ainda não se têm perspectivas de conclusão, são a sua implementação e aplicabilidade efetiva. A Pnem apresenta importantes sínteses e relevantes sugestões para a atuação no âmbito da Educação Museal, porém colocá-las em prática depende de esforços do poder público, das instituições, dos profissionais de Educação Museal e da sociedade civil.

Nesse sentido, alguns aspectos da Pnem se colocam como fundamentais para sua implementação nas instituições museais nacionais. O primeiro deles diz respeito à própria prática educacional e como realizá-la. A Pnem parte do princípio de que a função educativa deve ser "reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores" dos museus. Em termos práticos, a Pnem advoga que a educação deve estar vinculada aos objetivos institucionais, norteando programas e ações a partir de um planejamento global da instituição museal. Do planejamento educacional específico, além do programa, parte também a política educacional, como um documento pedagógico orientador não só dos conceitos como das ações educativas.

Frente ao fechamento dos museus por conta da pandemia de Covid-19 essa necessidade de planejamento integrado das ações do museu se tornou ainda mais premente, já que se coloca como necessidade considerar o papel da educação na construção da presença digital do museu na Internet. Vale ressaltar que a construção dessa presença digital é muito mais complexa do que simplesmente postar conteúdos nas redes sociais e envolve a habilidade institucional em "[...] usar, administrar, criar e entender o digital, de uma maneira contextual (adaptada para sua configuração e necessidade únicas), holística (envolvendo visão,

liderança, processo, cultura e pessoas) e com propósito (sempre alinhada com a missão institucional)" (VERWAYEN, 2020). Nessa nova forma de atuação institucional, qual o papel da Educação Museal? Que ações educacionais podem ser desenvolvidas no ambiente digital? Como essas ações podem estar alinhadas com a missão institucional? E mais importante, qual o papel dos educadores na concepção e desenvolvimento dessas ações?

Pensar a formação dos educadores museais para a atuação profissional é também um dos aspectos abordados pela Pnem e que, frente ao contexto pandêmico, se torna ainda mais importante. Ressaltando a importância da promoção do "profissional de Educação Museal, incentivando o investimento na formação específica e continuada de profissionais que atuam no campo" (IBRAM, 2017), a Pnem aponta a necessidade da formação inicial e continuada para a prática profissional da Educação Museal. Quando o tema é a formação para atuação educacional no meio digital vem à tona os conceitos de letramento, literacia ou alfabetização digital, entendidos como, a habilidade de usar as ferramentas digitais, cumprir tarefas usando essas ferramentas e também entender a prática digital de uma maneira consciente e crítica em contextos institucionais ampliados (FINNIS; KENNEDY, 2020). Percebe-se que a apropriação das ferramentas tecnológicas ainda é incipiente no campo da Educação Museal, sofrendo resistência na sua apropriação e uso pelos educadores. Fato é que a pandemia e o fechamento dos museus evidenciaram a necessidade dos educadores atuarem a partir do uso das ferramentas digitais no ambiente da Internet e, mais do que isso, se empoderarem no uso dessas ferramentas e nas suas especificidades para uma atuação contemporânea (MARTINS, MARTINS, 2020).

Os autores Martins e Martins (2020, p. 27) ao se debruçarem sobre essa questão, apontam a importância da formação digital dos educadores museais e seu impacto no cumprimento da própria missão social dessas instituições.

Com o crescimento do uso das TI pelos museus, e sua importância cada vez maior no contato e fruição dos públicos é fundamental que os educadores museais se apropriem desse

conhecimento, recontextualizando sua própria prática pedagógica a partir das novas possibilidades apontadas pela cultura digital. Não se trata de trocar o presencial pelo digital, mas de reconhecer que estamos frente a uma transformação profunda da sociedade e, conseqüentemente das instituições nas quais trabalhamos. Reconhecer esse desafio institucional e profissional implica na aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades necessárias para lidar com a cultura digital.

Os desafios que se colocam para a formação dos profissionais da educação museal para os anos vindouros, passa sem dúvida pelo digital e coloca um desafio às instituições em prover as condições para o desenvolvimento dessa formação, bem como para que esse novo modo de atuar possa acontecer de forma bem estruturada e com os recursos e ferramentas necessários a sua realização. O texto da Pnem, nesse sentido, ressalta não só a já apontada necessidade formativa, como a importância da apropriação da cultura digital pelos educadores museais, em consonância com as ações presenciais já desenvolvidas. Entende-se que essa perspectiva de atuação reverbera diretamente na própria constituição da missão social do museu e na definição do seu papel educacional. Nos tópicos a seguir vamos abordar os desafios e as tarefas que se impõe para a educação museal no contexto atual e suas conseqüências para a aplicabilidade da Pnem.

O contexto atual: desafios e tarefas

A Pandemia de Covid-19 agravou a situação já precária das relações de trabalho de educadores museais. Com o fechamento dos museus aos públicos, os educadores passaram a trabalhar em suas casas, com infraestrutura e equipamentos próprios. Tiveram que aprender, de um dia para outro, como realizar atividades educativas digitais/remotas. Sua capacidade de trabalho passou a depender da qualidade de seu computador (se já possuísse um), da velocidade de sua rede doméstica, dos seus conhecimentos prévios, necessários para a concepção e realização das ações educativas digitais, e das informações sobre os acervos do museu estarem em formato compatível com o ambiente digital.

Assim como todas as pessoas que tiveram que trabalhar em suas casas, também enfrentaram as dificuldades advindas das relações familiares, do espaço doméstico, entre outras. Educadores que já atuavam no desenvolvimento de ações digitais e suas respectivas instituições, que já estavam aparelhadas para tal, possivelmente tiveram menos obstáculos do que os outros.

Agregam-se a estas dificuldades de cunho individual, aquelas relacionadas às instituições e seus recursos: muitos museus não dispõem/dispunham de sites, perfis em redes sociais, contas em plataformas digitais, acervos digitalizados disponíveis online, profissionais da área de acessibilidade, design ou comunicação social.

Outro aspecto fundamental, diz respeito à estabilidade dos empregos. Com exceção dos servidores públicos, que tiveram seu trabalho mantido, educadores de instituições privadas, celetistas, com contratos temporários, estagiários e terceirizados foram demitidos, tiveram seus contratos de trabalho suspensos ou suas cargas horárias de trabalho reduzidas. Muitas instituições, num primeiro momento, deram férias a inúmeros profissionais. Houve uma desestruturação dos quadros profissionais e sua reorganização levou semanas ou meses, ou não aconteceu, dependendo da instituição.

Muitas perguntas e poucas respostas: o que devemos fazer? Por quanto tempo ficaremos trabalhando em casa? Como ter acesso aos materiais que deixamos no museu? Quais os melhores canais de comunicação com nossos visitantes? Como promover o acesso aos conteúdos e acervos dos museus sem as visitas presenciais? Quais os melhores formatos de atividades no ambiente da Internet? Quais os softwares necessários para o desenvolvimento dessas atividades?

Em termos de políticas públicas e das perspectivas para o futuro ficaram ainda as questões: como a experiência da Pandemia de Covid-19 vai alterar de forma permanente as relações de trabalho? Como será feito o equilíbrio entre ações presenciais e ações digitais/remotas num futuro pós Pandemia?

A seção brasileira do Conselho Internacional de Museus (ICOM), realizou uma pesquisa com trabalhadores e públicos de museus no contexto da

Pandemia de Covid-19, em 2020. De acordo com o ICOM Brasil, (2020, p.2):

A ideia foi realizar uma pesquisa que, além de retratar os impactos da pandemia para o setor, também apontasse caminhos e tendências possíveis para o futuro. Para tanto, a investigação foi dividida em dois ciclos, cada um focado nas percepções e sugestões de dois grupos centrais para o futuro dos museus durante e pós-pandemia: os profissionais (Ciclo 1) e os públicos (Ciclo 2).

Entre as principais dificuldades apontadas para o desenvolvimento e análise dos resultados da pesquisa está a ausência de parâmetros de comparação de resultados, devido à falta de dados e informação produzidos anteriormente ao período da Pandemia de Covid-19 por meio de políticas públicas - conforme relatado pela presidente do ICOM Brasil, Renata Motta, em mesa realizada online para apresentar os resultados da referida pesquisa, durante do 11º Encontro Paulista de Museus, organizado pelo Sistema de Museus de São Paulo (Sisem-SP), em 24 de novembro de 2020¹.

Entre os "Pontos de atenção sobre os impactos e as condições de trabalho dos profissionais durante a pandemia", apresentados nos resultados da pesquisa do ICOM, na análise das condições emocionais e dos impactos da pandemia nos profissionais que indica as áreas e os perfis mais afetados, "A maior parte dos que se identificam com "emocionalmente fragilizados" está no Educativo (31%), um dos setores que mais tem sido atingido pela crise nos museus em todo o mundo" (ICOM BRASIL, 2020, p.6).

Os problemas advindos de falta ou precariedade nas políticas públicas museais não param por aí. No caso da Educação Museal, a própria Pnem aponta para algumas necessidades, como a questão da formação de profissionais, como relatado anteriormente, bastante sentida no contexto pandêmico.

Ainda de acordo com a pesquisa do ICOM Brasil (ICOM BRASIL, 2020, p.6),

Para exercerem suas atividades e atenderem às novas necessidades de suas instituições, os profissionais precisam de conhecimentos específicos. Neste quesito, 87,8% dos participantes

da pesquisa consideram ter formação e/ou conhecimentos específicos para desenvolver as atividades requeridas pela administração e gestão neste momento. Por outro lado, aproximadamente 20% dos profissionais do setor Educativo consideram não ter formação e/ou conhecimentos específicos para desenvolver as atividades a eles designadas.

A formação para o desenvolvimento das novas ações educativas por meios digitais não foi oferecida pelas instituições. Com apoio de colegas da própria instituição e de outras instituições, por troca em redes, como nas REM, os educadores foram familiarizando-se com técnicas e formatos relevantes para realizar ações educativas digitais. Esse processo se assemelha ao que ocorre na formação dos educadores museais há décadas: por inexistência de cursos de formação, educadores aprendem na prática e por meio de formações de curta duração (cursos de extensão promovidos por museus e instituições de educação), leituras, orientação de colegas e desenvolvimento de pesquisas.

A realização de reuniões e webinários promovidos pelo CECA-BR, CECA-LAC e REM Brasil trouxeram um alento aos educadores museais: além de perceber que não estavam sozinhos vivenciando esses desafios, puderam trocar ideias, conhecimentos e abrir caminhos para fazer o seu trabalho nas circunstâncias geradas pela Pandemia de Covid-19. Ações práticas resolvendo problemas da prática. É claro que essas ações estão baseadas em pesquisas, pressupostos teóricos e experiências anteriores, entretanto nem sempre são sistematizados por meio de artigos e outras produções acadêmicas ou profissionais que são fundamentais para consolidação da área de Educação Museal.

Essa característica de formação por meio da prática e desenvolvimento de pesquisas de acordo com as necessidades dificulta a sistematização e consolidação da produção científica na área. Pesquisas são realizadas nos museus, nas universidades, em institutos científicos, em entidades da sociedade civil, promovendo grande diversidade de ideias, mas dificultando o crescimento da área de Educação Museal, em função de sua dispersão. A ausência de um periódico específico que congregue o pensamento dos autores nacionais da

área, também dificulta a sistematização de um conhecimento específico para o campo.

Cada vez que precisamos pesquisar um tema, um assunto relacionado à Educação Museal no Brasil, precisamos percorrer inúmeros periódicos, bases de dissertações e teses, livros e anais de congressos de diferentes áreas, entre outros. Algumas iniciativas procuraram diminuir esse problema, como o levantamento bibliográfico feito pelo CECA-Brasil desde os anos 1990² e uma recente iniciativa anunciada pelo Ibram, durante a Pandemia. Em reunião online realizada no dia 30 de setembro de 2020, foi apresentada a ideia inicial de disponibilização da plataforma Museologia Digital, que pretende reunir uma diversidade de conteúdos sobre museologia e museus, que vai desde publicações e pesquisas acadêmicas até um banco de imagens e mídias de diferentes tipos. Também o site da Pnem e a plataforma Saber Museu se dedicam a reunir algumas referências e possibilidades de formação online e estarão integrados à nova plataforma.

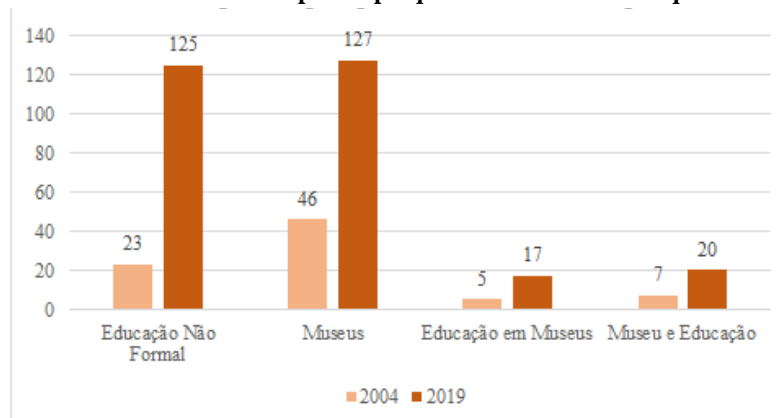
Outra contribuição para a sistematização da divulgação do pensamento de educadores museais foi a publicação no primeiro número da Revista MUSAS do “Dossiê CECA Brasil” divulgando os textos coletivos elaborados por membros brasileiros do CECA, a bibliografia sobre Educação em Museus e o artigo de Maria Margaret Lopes feito para o 1º Boletim do CECA-Brasil (IPHAN, 2004, p.9-84). Em 2010, os 13 textos coletivos até então elaborados pelos membros do CECA-BR foram publicados em

livro sobre as produções relacionadas ao ICOM Brasil (BRUNO, 2010, p.119-234).

Alguns periódicos já dedicaram números para a temática da Educação Museal, como Ensino em Re-vista (2013), Museologia & Interdisciplinaridade (2014), Educar em Revista (2015), ETD - Educação Temática Digital (2018), Revista Docência e Cibercultura - Dossiê Educação Museal (2019), entre outros. Existem também plataformas colaborativas internacionais como a “EducaMuseu” (<https://www.educamuseu.com/>) que traz referências de diferentes países e em diversos formatos e mídias e que inclui produções brasileiras. Iniciativas com redes internacionais tendem a ser mais produtivas e perenes, especialmente quando trabalham com os idiomas da América Latina, facilitando o acesso e entendimento pelos educadores museais brasileiros.

Ainda no bojo da formação e pesquisa, têm-se avolumado, em especial nas duas primeiras décadas do século XXI, a criação de grupos de pesquisa, em universidades e museus do Brasil, que tratam da temática específica da Educação Museal e temas afins. Em artigo publicado em 2019, intitulado “O lugar da pesquisa na Educação Museal: desafios, panorama e perspectivas”, Ozias Soares e Carla Gruzman apresentam um panorama do desenvolvimento de pesquisas em Educação Museal no Brasil. Como podemos observar no Gráfico 1, os autores identificaram um crescimento significativo na criação de grupos de pesquisa entre, 2004 e 2019:

Gráfico 1 – Grupos de pesquisas - Diretório CNPq.



Fonte: GRUZMAN; SOARES, 2019, p. 124.

Os autores apontam, porém, para a pulverização desses grupos de pesquisa, que integram o Diretório do CNPq, estando “distribuídos em diversas áreas do conhecimento (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, e Outras não especificadas na base)” (GRUZMAN e SOARES, 2019, p. 125), assim como sendo vinculados a diversas instituições públicas e privadas, como universidades, museus, institutos de pesquisas, colégios e autarquias diversas. Neste sentido, a constituição de políticas públicas no setor museal que concentrem as informações e a produção de conhecimento específicas da área ainda permanece entre os desafios a serem superados para uma melhor sistematização do campo.

A criação de uma teoria da Educação Museal latino americana/ eixo sul.

Acreditamos que muitos dos desafios e demandas aqui apresentados são comuns às realidades de profissionais, instituições e poderes públicos de diversos países da América Latina e África. Se for possível afirmar que a Pandemia de Covid-19 teve algum aspecto positivo, este seria a possibilidade aberta de uma troca internacional mais fluida e sistemática, entre semelhantes, no nosso caso específico, profissionais de Educação Museal de países cuja trajetória museológica e social se assemelham pela história colonial e luta por emancipação.

Muitas ações internacionais vêm sendo desenvolvidas, com destaque para aquelas realizadas pelo Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM (CECA) e sua organização regional para América Latina e Caribe (CECA-LAC), como a formação de grupos de estudos e trocas e de eventos online, como cursos, webinários e reuniões. Destaca-se a criação de grupos de estudos temáticos³, pelo CECA/ICOM, que têm reunido profissionais de diversas instituições de diferentes países, com o intuito de realizar trocas de experiências e eventos formativos, que já estão gerando como frutos

parcerias e oportunidades de formação e elaboração coletiva.

Do mesmo modo, o CECA-LAC tem promovido encontros e eventos online, com a participação de profissionais de toda a América Latina e Caribe, como a série de webinários Áreas Educativas (in) excluídas em seus museus - Reflexões desde a América Latina, que reuniu educadores para conversas sobre temas pertinentes ao contexto da Pandemia de Covid-19, quando as restrições sociais e profissionais estavam apenas em seu início.



Figura 1 – Cartão de divulgação online dos webinários promovidos pelo CECA-LAC, em maio e junho de 2020.

Fonte: CECA-LAC, 2020.

Nos diversos intercâmbios promovidos em 2020, foi possível identificar semelhanças nas condições de desenvolvimento da Educação Museal do eixo sul (América Latina-África), que permitem a provocação da existência de necessidade de se pensar uma teoria-prática comum entre *hermanos*.

Marcados por passados coloniais, pela devastação de políticas públicas neoliberais, mas também pelo alto índice de resistência e criação por parte da sociedade civil, as realidades Latino Americana e Africana apresentam múltiplas possibilidades de se pensarem suas potências e caminhos a seguir, para superação de problemas e criação de políticas públicas.

Como dito pelo professor do curso de museologia da UNIRIO, Bruno Brulon, em recente

evento online realizado pelo Museu Vivo do São Bento, a “Ciranda de Conversa - Museologia social, colonialidades e decolonialidades”⁴, realizada no dia 23 de novembro de 2020, no canal do Youtube dessa instituição, estamos em um momento de desenvolvimento teórico no Brasil e em países (ex) colonizados, em que produzimos experiências e proposições que são tomadas como referências nos países (ex) colonizadores.

Exemplos como os Pontos de Memória, no Brasil, ou de muitos museus comunitários pela América Latina e África, são a materialização de uma Nova Museologia que não vem de cima para baixo, de intelectuais para as instituições e seus agentes, mas ao contrário. Uma museologia com referência social, feita pela sociedade civil, pelo povo, para o povo e com o povo, assim como se começou a desenhar ainda no início do século XX, pelos intelectuais e agentes dos primórdios da museologia brasileira citados, que em suas análises e proposições já apresentavam ideias progressistas, algumas delas atuais até os dias de hoje.

Estamos num momento ímpar de possibilidade de troca e elaboração coletiva entre pares, em que podemos lançar mão de nossas experiências, políticas consolidadas ou em construção e da tradição de participatividade, para criar políticas públicas de referência comum para uma Educação Museal emancipadora, voltada para a formação integral e a transformação social.

Um exemplo dessa possibilidade de construção coletiva manifestou-se em uma publicação em série, feita pelo Museu Histórico Nacional (MHN)⁵, no Brasil, que conta com a participação de autores, profissionais da Educação Museal, de países como Chile, Argentina, México, Moçambique, entre outros. Os cinco volumes da série “Educação Museal: conceitos, história e políticas”⁶ já estão disponíveis online na Biblioteca Virtual do MHN e contam com textos reflexivos, que narram experiências e apresentam proposições teóricas para pensar uma ação educativa museal coerente com as realidades dos países representados.

Conclusão

A Pnem é um marco fundamental de ação de política pública para a Educação Museal. Sua construção e documentos produzidos no seu processo contribuem para a formação de educadores em termos teóricos e práticos. Grupos de pesquisas que tratam da Educação Museal se multiplicam, assim como publicações de dossiês, artigos e outros materiais sobre Educação Museal no Brasil. Marcos teóricos estão dados, mas as práticas baseadas nesses marcos seguem em desenvolvimento e ainda não estão consolidadas.

Há muita dispersão, retrabalho e dificuldade de integrar todas as iniciativas existentes. Decorre daí a necessidade de políticas públicas e ações coletivas voltadas à transformação das práticas. Essas ações coletivas e de atuação social se tornam ainda mais prementes no ambiente político nacional atual, no qual as conquistas democráticas e de estruturação de políticas públicas se vêem constantemente ameaçadas. Esse é o caso da própria Pnem, que teve sua instância representativa e consultiva junto ao Ibram, impedida de ser implementada por meio do Decreto no. 9.759/2019 (BRASIL, 2019). Essa instância, que reuniria membros da sociedade civil, como educadores museais, professores dos diversos níveis e esferas de ensino, estudantes, profissionais e usuários de museus integrantes ou não das Redes de Educadores em Museus, para debater e construir ações conjuntas para acompanhamento da implementação da Pnem, nunca pode ser efetivada e continua sem previsão de implementação.

Se, por um lado, a pandemia possibilitou uma maior aliança e engajamento dos educadores museais, por outro vivemos um momento político no qual são muitas as ameaças que se impõem para a concretização de estruturas de representatividade e atuação política e social necessárias à implementação da Pnem.

Entre elas esteve colocada a própria existência dessa política, em muitos aspectos pioneira. O Decreto nº 10.139/2019 (BRASIL, 2019a) que dispõe sobre a revisão e consolidação dos atos normativos inferiores a decreto poderia ter levado à extinção da Pnem, o que foi evitado pela atuação técnica do Ibram nesta revisão. Porém, se se tem ameaçado o seu caráter normativo, seu lastro prático,

teórico e político tem-se demonstrado cada vez mais enraizado, seja na produção textual sobre Educação Museal, seja na atuação de profissionais e instituições.

Esse contexto, entretanto, não nos impede de notar que a Pandemia de Covid-19 oportunizou a comunicação rápida e mais frequente de profissionais que estavam dispersos e que desconheciam os trabalhos desenvolvidos por colegas de outros municípios e estados do Brasil e também de outros países. A publicação de textos, debates, palestras em meios digitais se intensificou e ampliou a capacidade de troca entre os educadores museais. Essa nova realidade promoveu a ação em redes de modo ainda mais intenso e facilitou a organização da área.

No cenário pós-Pandemia haverá o desafio de conciliar práticas presenciais e remotas/digitais, mas certamente os educadores museais estarão mais preparados e interligados para enfrentar esse novo tempo. Entretanto, a profissionalização permanece como uma batalha a ser enfrentada, assim como a necessária ampliação da aplicação prática da Pnem, de sua avaliação e da construção coletiva de novas políticas públicas.

Fica como aprendizado que a construção coletiva de políticas públicas não depende somente de uma ação direcionada do poder público, mas da conjunção e articulação dos agentes do campo. Do mesmo modo, a Educação Museal mostra que sua constituição se dá na integração entre o desenvolvimento de um campo teórico, uma prática nele referenciada e a atuação política de seus profissionais.

Notas

1 Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=OJdtXqTzcYs>.

2 Essa bibliografia foi compartilhada e divulgada por muitos anos pelo Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM-BR) em seu website; sua última atualização foi em 2012 e, como se tornou muito defasada, deixou de ser publicada. Em 2002 foi publicada pela revista MUSAS (IPHAN, 2004).

3 Para saber mais sobre os grupos de estudos acessar: <http://ceca.mini.icom.museum/special-interests-groups/what-are-special-interests-groups/>.

4 Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=O_bIVBvDKoM.

5 Disponíveis em:

<http://www.docpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>.

6 Acesse no endereço:

<http://docvirt.com/docreader.net/MHN/75617>.

Referências

BRAGA, Jezulino. Desafios e perspectivas para educação museal. **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 6, n. 12, p. 54-67. Jul./Dez. 2017, Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16332>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.904**, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.906**, de 20 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.759**, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 7 dez 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.139**, de 28 de novembro de 2019. Dispõe sobre a revisão e consolidação de atos normativos inferiores a decreto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10139.htm. Acesso em: 7 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus: Memória e Cidadania**. Brasília: MinC, 2003. Disponível em:
https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política nacional de museus**. Brasília: MinC, 2007. Disponível em:
https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/politica_nacional_museus.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRUNO, Maria Cristina O. (org). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010, v.1. Disponível em:
<https://www.sisemsp.org.br/publicacoes-do-sisem-sp/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, mai-ago, p. 90-114, 2019. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-do-c/article/view/40706>. Acesso em: 24 nov. 2020.

DE PAULA, Dalva et al. A experiência de construção da Política Nacional de Educação Museal. **Revista MUSAS**, n. 8, p. 199-207, 2018. Disponível em:
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/30744/2/Ozias_A%20experiencia%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20politica%20nacional.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

EDUCAR EM REVISTA. Dossiê - Patrimônio, educação e museus: história, memória e sociedade. n. 58, Curitiba out./dez. 2015. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueto

[c&pid=0104-406020150004&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueto&pid=0104-406020150004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 25 nov. 2020.

ENSINO EM RE-VISTA. Dossiê: Educação em museus, n. 1, 30 jul. 2013. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1016>. Acesso em 25 nov. 2020.

ETD - EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL. **Educação em museus: didática, currículo e mediação em contextos patrimoniais**. v. 20 n. 3, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1539>. Acesso em 25 nov. 2020.

FINNIS, Jane; KENNEDY, Anra. The digital transformation agenda and GLAMs - Culture24 findings and outcomes. **Europeana Pro**, 2020. Disponível em:
<https://pro.europeana.eu/post/the-digital-transformation-agenda-and-glams-culture24-findings-and-outcomes%20%E2%80%8B>. Acesso em: 3 dez. 2020.

GRUZMAN, Carla e SOARES, Ozias. O lugar da pesquisa na Educação Museal: desafios, panoramas e perspectivas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, mai-ago, p. 115-139, 2019.

HOLLANDA, Guy de. **Recursos educativos dos museus brasileiros**. Rio de Janeiro: CBPE, 1958.

IBRAM. **Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: Ibram, 2017. Disponível em:
<https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Museal.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

IBRAM. **Portaria nº 422 de 30 de novembro de 2017**. Brasília: Ibram, 2017a. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/in>

dex.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=192. Acesso em: 24 nov. 2020.

ICOM BRASIL. **Dados para navegar em meio às incertezas resultados da pesquisa com profissionais e públicos de museus. Sumário Executivo.** 2020. Disponível em: http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2020/11/20201120_Tomara_ICOM_SumarioExecutivo_FINAL.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

IPHAN. **Musas - Revista Brasileira de Museus e Museologia.** Rio de Janeiro: IPHAN / Departamento de Museus e Centros Culturais, v. 1, n.1, 2004.

LUTZ, Bertha. **A função educativa dos museus.** Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008.

MARTINS, Luciana Conrado; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo. Redes e ativismo em políticas públicas: a construção da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). **Revista de Políticas Públicas**, UFMA, v. 22, n. 1, p. 307-330, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9233/5503>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MARTINS, Luciana Conrado; MARTINS, Dalton Lopes. O desafio da formação de educadores museais e a cultura digital: perspectivas profissionais no século XXI. In: CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias; COSTA, Andréa. **Educação museal: conceitos, história e políticas.** Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020. [no prelo].

MENDONÇA, Edgard Sússekind. **A extensão cultural nos museus.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

MUSEOLOGIA & INTERDISCIPLINARIDADE. **Museologia e Educação.** v. 3 n. 6, 2014.

NASCIMENTO, Mona Ribeiro. **Mediação em museus de ciências: reflexões sobre possibilidades da Educação Museal.** 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

REAL, Regina Monteiro. **Binômio: museu e educação.** Rio de Janeiro, 1969.

REAL, Regina Monteiro. **O Museu ideal.** Belo Horizonte: Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, 1958.

TRIGUEIROS, Florisvaldo dos S. **Museu e educação.** Rio de Janeiro: Irmão Pongetti, 1958.

TRIGUEIROS, Florisvaldo dos S. **Museus: sua importância na educação do povo.** Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1956.

VALLADARES, José. **Museus para o povo. Um estudo sobre museus americanos.** Bahia: Publicações do Museu do Estado da Bahia - Secretaria de Educação e Saúde, 1946.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. A função educadora dos museus. **Revista Estudos Brasileiros**, Rio de Janeiro, n. 6, maio-jun., 1939, p. 50-62.

VERWAYEN, Harry. Building Digital Capacity: sense-making findings and outcomes. **Europeana Pro**, 2020. Disponível em: <https://pro.europeana.eu/post/building-digital-capacity-sense-making-findings-and-outcomes>. Acesso em: 3 dez. 2020.

El giro colaborativo en el museo: sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad

The collaborative turn in the museum: about wishes, promises, questions, mediations, and the distribution of authority

Silvia Alderoqui*
Mariano Ricardes**

Palabras claves:
Participación
Inclusión
Mediación

Resumen: En esta ocasión reflexionaremos sobre el trabajo de los últimos diez años en el Museo de las Escuelas a partir de la recepción del premio Iberoamericano de Educación y Museos en 2010. Comenzaremos con la idea del museo como una invitación/promesa y la noción de la pregunta como experiencia. Luego abordaremos los actos de mediación participativa como hospitalidad en el marco de la ambigüedad y las cuestiones de la autoridad, en los cuales iremos describiendo ejemplos de exposiciones y dispositivos de participación.

Keywords:
Participation
Inclusion
Mediation

Abstract: On this occasion, we will reflect on the work at the Museum of Schools in the last ten years after receiving the Ibero-American Prize for Education and Museums in 2010. We will start with the idea of the museum as an invitation / promise and the notion of the question as an experience. Then we will address the acts of participatory mediation such as hospitality in the framework of ambiguity and issues of authority, in which we will describe examples of exhibitions and participation devices.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 22 de março de 2021.

La participación como deseo

Varios eventos son parte de la historia de los vínculos participativos entre los museos y la comunidad. A modo de ejemplo, citaremos algunos de ellos.

El espíritu contestatario europeo de 1968 dio origen en 1971 a los ecomuseos. Un año más tarde, en Chile se llevó a cabo la llamada Mesa de Santiago¹ en la que se acordó desarrollar experiencias en base al concepto de “museo integral”. A partir de entonces se recrearon, transformaron y anunciaron las ideas fundacionales de la nueva museología. Esta

perspectiva inauguró un nuevo elemento en la reflexión sobre los museos: las personas que visitan los museos son tan importantes como las colecciones (ALDEROQUI, 2015).

Lamentablemente, a causa de las dictaduras militares instaladas en varios países de la región, recién en 1984 se retomó con fuerza el papel social del museo a través de la Declaración de Quebec² y en 1985 con la creación del MINOM (Movimiento Internacional para la Nueva Museología). Luego en el año 2007 la Declaración de Bahía³ propició la creación del Programa Ibermuseos⁴ con énfasis en el fomento de políticas museológicas iberoamericanas y

*Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en educación en museos. Fundadora y directora del Museo de las Escuelas 2002-2016. Desde 2017, Coordinadora de Programas para Públicos en el Centro Cultural de la Ciencia - C3. Buenos Aires silvia.alderoqui@yahoo.com.ar.

**Profesor de Historia. Investigador y docente de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Director del Museo de las Escuelas desde 2017. marianoricardes@gmail.com.

una serie de directrices entre las cuales encontramos muchas que sirven de marco a las experiencias de trabajo realizadas en el Museo de las Escuelas como ser: la idea de los museos y patrimonios como prácticas sociales relevantes y estratégicas para el desarrollo compartido al servicio de sus comunidades y su participación activa en el diseño de políticas museísticas.

Hoy, la llamada museología social o sociomuseología combate las desigualdades y el colonialismo cultural (CHAGAS, 2017) y comparte los presupuestos de la llamada museología crítica, que desde los años 1990 aboga por explicitar en las exposiciones las controversias que connotan las colecciones, explicar lo que muestran y cómo lo exponen, firmar los comentarios, alojar discursos variados y la participación de los públicos (LORENTE, 2015).

Todas estas reflexiones acerca de la participación de las comunidades sucedieron en los albores de la generalización y convergencia de las tecnologías de la comunicación, luego la dinámica de las redes sociales en el siglo XXI terminó por configurar y acompañar el contexto de emergencia de la museología participativa. En la actualidad hay propuestas museológicas que se acercan a cumplir algunos de los sueños de las décadas pasadas en cuanto a la participación de sus comunidades.

Karp y Kratz llaman a esto el giro colaborativo que conduce a la noción de museo interrogativo, un museo que no declara en modo imperativo, sino que se presenta entablando el diálogo, desafiando - no impugnando - la reivindicación de autoridad del museo: es “aquel que exhibe el problema y no la solución” (KARP; KRATZ, 2015, p. 289). Creemos que cuando logramos exhibir problemas y buenas preguntas - no sus respuestas - estamos más cerca de producir experiencias colaborativas significativas con los públicos.

El trabajo con problemas, preguntas, las voces y la participación de los públicos, posicionado en constituirlos como interlocutores de nuestros procesos creativos, surgió desde el origen del Museo de las Escuelas en el año 2002. En las primeras exposiciones las personas que nos visitaban nos desafiaban con comentarios, señalamientos y preguntas en función del patrimonio escolar y su

propia experiencia como estudiantes y docentes. A partir de esas primeras observaciones diseñamos un trabajo sostenido de documentación y reflexión organizando el Archivo de Voces de Visitantes (AVV), el Catálogo Participativo (CP) y un Proyecto de Investigación-Acción (PIA) transversal a todas las actividades del museo. La cuestión que originó la investigación está basada en esos relatos personales que confirmaban o tal vez diferían enriqueciendo el relato académico. De este modo, la recolección de las voces y narrativas de los públicos y su representación se convirtió en un eje estructural de la política del museo al servicio del diseño conceptual y museográfico y el desarrollo de nuevos dispositivos y prototipos para la participación de nuevas comunidades de visitantes.

Como fruto de este trabajo, en el mes de mayo de 2010, el Museo de las Escuelas recibió el máximo galardón en la primera edición del “Premio Iberoamericano de Educación en Museos” organizado por el Programa Ibermuseos por el proyecto Diseño y montaje de dispositivos participativos para la construcción colaborativa del nuevo guion narrativo y museográfico del Museo de las Escuelas (ALDEROQUI, *et al.*, 2012, p. 70-80).

Ahora bien, ¿cómo exhibimos y presentamos “problemas” vinculados con la historia de la educación en el Museo de las Escuelas? Lo que pretendemos no es transmitir la historia de la educación erudita sino los problemas que los especialistas intentan explicar por medio de sus investigaciones. Y a esto le sumamos los saberes individuales y colectivos disponibles en el archivo (AVV). Cada exposición presenta una variedad de registros en simultáneo que intentan encontrar un formato expositivo y a la vez provocar la emergencia de nuevos interrogantes y debates. Como dice Luis Camnitzer:

[...] una exposición debería incluir la posibilidad de que el visitante no esté de acuerdo o, incluso, de que no le interesen los puntos de vista que los contenidos de las obras proponen o promueven, o que no acepte la presentación como algo válido. La responsabilidad bien ubicada de la institución no es tanto convencer a los visitantes de que están equivocados, sino apoyar las discrepancias razonadas y responsables (CAMNITZER, 2014, p. 12).

Las exhibiciones siempre tienen que ser excusas para discutir temas relevantes. Algunos de los problemas de la educación con los que trabajamos en el museo y que serán ilustrados en los apartados que siguen, son, por ejemplo:

Exhibición: “Ausentes Presentes”.

-Problema: *El reparto de lo común en la educación:*

Interrogantes: En una época en que la heterogeneidad se ha vuelto visible, ¿qué diferencias aceptamos/rechazamos, afirmamos/negamos, incluimos/ocultamos en la cultura escolar? ¿Cómo anteponer lo común por sobre los intereses particulares?

Exhibición: “Sentir el aula”

-Problema: *Los afectos y los estereotipos en los vínculos:* Interrogantes: ¿Por qué ponemos etiquetas y estereotipos a los demás?

-Problema: *Los efectos de la experiencia escolar:* Interrogantes: ¿Qué tiene de escolar nuestra vida?

Exhibición “Microhistorias” y publicación digital “Abecedario Escolar”

-Problema: *La nostalgia como vía de acceso a la historia.* Interrogantes: ¿Cómo hacer cosas con los recuerdos escolares? ¿De qué modo algunos objetos adquieren significado afectivo mientras que otros no?

-Problema: *Impresiones estéticas de la educación:* Interrogantes: ¿De qué formas se expresa la estética escolar?

Este concepto de la exhibición de problemas y formulación de interrogantes asociados es productivo para diseñar guiones curatoriales cuestionadores y debatibles que respetan el conocimiento y la capacidad de los públicos a los que van dirigidos y donde emergen los esfuerzos para desarrollar un sentido plural de respuestas a las preguntas perdurables y cambiantes que cada temática expositiva pueda proponer.

La promesa como lazo

El museo podría ser pensado como una invitación, una promesa:

Prometer es un verbo tentador, anuncia un gesto a venir, una acción a realizar, un compromiso

diferido para un tiempo próximo, toda plataforma política suele estar tan repleta de promesas como de las frustraciones de su incumplimiento, los actos políticos que deberían responder por lo prometido (FRIGERIO, 2016, p. 38).

Sin embargo, muchas invitaciones fallan. No hay muestras de hospitalidad por parte del museo, algunas personas no se sienten recibidas, esperadas ni acompañadas o ni siquiera interpeladas, lo que evidencia que todavía las finalidades expresadas en las misiones y visiones de los museos son una promesa frustrada para muchos sectores de la sociedad.

En este punto es preciso recordar que la demanda cultural requiere ser construida. Esta perspectiva se origina en las investigaciones de Pierre Bourdieu (2004) de finales de la década de 1960, según las cuales no existe una mirada innata hacia la cultura sino como resultado de una construcción donde la ventaja o desventaja es correlativa y acumulativa con el nivel de instrucción. Los datos de la investigación evidenciaron sentimientos de incomodidad, ineptitud y exclusión en los museos y pusieron en cuestión la noción de las “necesidades culturales” entendidas como auténticas o naturales.

Hoy se concibe a los museos como espacios de conflicto e intercambio inmersos en relaciones de poder y contextos sociales y culturales en constante cambio, que deben ser accesibles e inclusivos y deben representar a todos los grupos sociales. Pero como también vimos más arriba, en muchos museos estas palabras son solamente expresiones de deseo. Un buen ejemplo lo proporcionan los objetivos de muchos estudios de público que no incluyen los factores de desigualdad que “mantienen alejada de los museos a la mayor parte de la población” (SCHMILCHUK, 2012, p. 24).

Hay personas, grupos y comunidades que, por distintas circunstancias, necesitan gestos de los museos más elocuentes, acciones más duraderas y atenciones peculiares, “bienvenidas que hagan diferencia” (SKLIAR, 2020). En este sentido la educación puede ser pensada como un “oficio del lazo” que por un lado vuelve disponible algo para que el otro (visitante) lo tome; y, por otra parte, alude a la idea de dar lugar e invitar: pasen por favor... (FRIGERIO, 2017)

Con estas ideas de bienvenida y recepción trabajamos en el Museo de las Escuelas y establecemos objetivos y estrategias de acción para incluir y “dar lugar”. Por ejemplo, en la muestra titulada “Ausentes Presentes. Un siglo de representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes de textos escolares”⁵⁵ nos propusimos develar las estrategias discursivas por las cuales los indígenas y afrodescendientes han sido *invisibilizados* del imaginario nacional. También compartir las investigaciones realizadas sobre el patrimonio del museo abordado a contrapelo de los sentidos hegemónicos que sustentaron durante casi un siglo las relaciones con la alteridad en la escuela. Considerando las narrativas coloniales que desde sus orígenes sostuvieron las instituciones escolares y museales, tratamos de responder algunos de los interrogantes planteados por George Didi-Huberman:

[...] ¿Cómo hacer la historia de los pueblos? ¿Dónde hallar la palabra de los sin nombre, la escritura de los sin papeles, el lugar de los sin techo, las reivindicaciones de los sin derechos, la dignidad de los sin imágenes? ¿Dónde hallar el archivo de quienes no se quiere consignar nada, aquellos cuya memoria, a veces se quiere matar?” (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 29-30)

En la actualidad, los pueblos indígenas y afrodescendientes están dejando de ser una presencia ausente, sus luchas y demandas políticas contribuyen a visibilizar la diversidad étnica y cultural de la Argentina y a erosionar la imagen de una nación “blanca” y “culturalmente homogénea”. “Ausentes Presentes” recoge estas reivindicaciones para pensar y dialogar sobre cómo la diferencia ha sido pensada y enunciada desde la escuela y desnaturalizar las jerarquías culturales, los prejuicios y el racismo encubierto en los discursos escolares que aún hoy se reconocen en nuestras formas de hablar, actuar y relacionarnos con otras personas (LINARES; ALDEROQUI; RICARDES, 2017).

Con este mismo fin hay otras temáticas pendientes que debemos abordar y son parte de nuestra agenda: los sectores sociales que no accedieron a la escuela o que fueron expulsados de ella para los cuales la narrativa y colecciones del museo no provoca las resonancias y transacciones de

significado que producen en la mayor parte de la sociedad que ha estado escolarizada. Nuestro desafío es generar estrategias que permitan abrir el museo a sus historias y memorias, producir espacios en donde aparezcan y cobren figura sus voces y los sentidos atribuidos a la escuela desde sus experiencias de vida. De este modo en el museo, hospitalidad y lazo dejan de ser conceptos teóricos y se encarnan en la praxis.

La pregunta como experiencia

En su ya clásico libro sobre los museos participativos Nina Simon (2010) reflexiona acerca de que no alcanza con dar lugar a las voces de los públicos si esto no contribuye al desarrollo de experiencias relevantes y atractivas para muchas más personas y que la diferencia radica en cuestiones de diseño y en cómo circula la información al interior de la institución.

Si las voces de las comunidades de visitantes son un tema exclusivo de los educadores y educadoras del museo y no permean el diseño de las exhibiciones y toda la política del museo, serán apenas un dato decorativo que llenará pizarras y paneles con palabras y escrituras que luego no tendrán utilidad. Con los mejores propósitos podemos crear espacios de participación fragmentarios, meras recopilaciones de información cuya investigación termina en sí misma y no produce ninguna diferencia. Encontrar las modalidades de interacción real es el resultado de ensayos y errores hasta dar con el formato justo que albergue la creatividad colectiva. En los proyectos genuinamente participativos los museos funcionan como plataformas de conexión entre sus públicos, sus profesionales y la comunidad en su totalidad.

Y sobre estas últimas ideas vamos a enmarcar la noción de la pregunta como experiencia en el proceso de diseño de los dispositivos participativos. Pero antes detengámonos por un momento en estas nociones: dispositivo, interacción y pregunta.

Para Chiqui González (2015) los dispositivos lúdicos son intervenciones que incluyen la mente y el cuerpo, a favor de los mundos poéticos y simbólicos, las operaciones creativas y la integración de múltiples lenguajes para que el tiempo transcurra

de “otro modo” creando emociones, apropiaciones, contrastes y percepciones diferentes.

Por otra parte, el concepto de *interacción* requiere ser definido desde una perspectiva compleja que supere los reduccionismos, reconociendo al sujeto que se involucra en las experiencias como una persona que piensa, siente y actúa al relacionarse individual y colectivamente con situaciones de conocimiento.

En cuanto a las preguntas, aunque son el eje de las estrategias educativas suelen reflejar más la agenda de los museos que la curiosidad de las personas que los visitan. Para recuperar su verdadero sentido requieren de aperturas genuinas por lo que es muy importante diferenciar las preguntas tipo interrogatorio que solo intentan extraer información, de las interrogativas que son una invitación abierta al compromiso colaborativo (KARP; KATZ, 2015).

En este sentido, los testimonios del archivo (AVV) nos sirven para definir preguntas, previamente probadas en instancias de prototipado y evaluar sus niveles de resonancia, retención de la atención y compromiso de la respuesta de los públicos.

Hablando de compromiso, es importante destacar que la nostalgia constituye uno de los componentes más fuertes de las respuestas emocionales del público adulto. Por este motivo trabajamos con los sentimientos nostálgicos de la memoria escolar como un verdadero deseo de poner a trabajar el pasado en el tiempo presente. La nostalgia también es una forma poderosa de conectar con la Historia y de hacer de la vida propia una historia significativa (SPOCK, 2010). Desde esta perspectiva hay propuestas que interpelan la nostalgia haciendo pensar cómo modificar el montaje de una vitrina o la escritura de los textos en función de la experiencia escolar personal para ajustar la puesta museográfica a partir de esos aportes (ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011).

Habitualmente aparecen recuerdos vinculados con las relaciones afectivas con docentes, la memoria de esas relaciones no es siempre agradable o amena, también se registran recuerdos con una fuerte carga de negatividad. Para dar visibilidad a estos aspectos diseñamos la muestra

Sentir el aula. Afectos y efectos de la experiencia escolar⁶.

Veamos con más detalle un dispositivo de participación referido a los afectos en los vínculos entre estudiantes y docentes. En una gran pizarra, la siguiente pregunta: ¿Qué docente aún recuerdas y por qué? Observamos expresiones de emoción, indignación y diversión tanto cuando las personas leían los mensajes positivos o negativos sobre docentes registrados con anterioridad como cuando se animaban a escribir el mensaje propio. En este caso agrupamos los mensajes en distintas categorías: elecciones vocacionales, experiencias escolares memorables, educación para la vida, la afectividad del docente, libros inspiradores, las sanciones. Algunos ejemplos destacados:

-Señorita M. gracias por transmitirme el amor por esta profesión.

-R. B. me enseñó a tener postura y a defenderla. Al igual que a mis derechos. Me enseñó a debatir y fundamentar adecuadamente mis ideas, entre otras cosas.

-Recuerdo a la señorita E. de Primer Grado. Me ataba con la martingala del guardapolvo a la silla porque decía que era muy movediza,

-C. me hizo sentir horrible.

En la misma muestra, para abordar los *efectos* de la experiencia escolar, un espacio estuvo destinado a la práctica de la escritura escolar y a los cambios en las diferentes técnicas y soportes utilizados, como así también a los sentidos de la escritura. Los interrogantes que intentamos develar: ¿Qué y para qué escribimos en la escuela? ¿Cómo escribimos y qué hacemos con lo que escribimos? ¿Qué pasaría si en la escuela no se aprende a escribir a mano? ¿Se seguirá enseñando la letra manuscrita dentro de 50 años?; también compusimos una torre con la totalidad de los cuadernos usados por un alumno en su trayectoria escolar - unos 70 cm de alto - junto a la pregunta: ¿Cuánto lugar ocupa el saber?; con respecto a los útiles escolares se leían preguntas como las siguientes: ¿Cuál de tus útiles escolares era el más inútil? ¿Qué le diría una página de un libro a la pantalla de la computadora? ¿Qué objeto tuyo falta en la muestra?

En función de las respuestas y para darle nuevos sentidos a los objetos de la cotidianidad

escolar pensamos en un nuevo dispositivo para la próxima edición de la muestra en el cual se proponga elegir un objeto cotidiano y transformarlo para que parezca escolar identificando qué cualidades de la transformación - en sus materiales, usos y diseños - se corresponden con la estética del universo escolar. La idea sería poder documentar el proceso del objeto antes y después de la transformación y discutir colectivamente acerca de los procesos y cambios llevados a cabo (CAMNITZER, 2014).

Como podemos apreciar todas las preguntas que presentamos a modo de ejemplo en este apartado son abiertas y no tienen respuestas prefijadas de antemano, son interrogativas en el sentido antes aludido e invitan a la colaboración. Consideramos central que los dispositivos impliquen formas de colaboración que creen mecanismos de participación y producción colectiva de relatos, ficciones, imágenes lo que requiere una política institucional diseñada para que estos espacios de conversación sean factibles.

La mediación como ambigüedad

Entre las exhibiciones y los públicos hay múltiples acciones de mediación. El relato expositivo, la narrativa museográfica, la distribución en el espacio, las visitas coordinadas por educadores, educadoras y talleristas y las actividades de programación, entre otras, son diversos formatos y modalidades de mediación.

Para profundizar la noción de mediación recurriremos a Bruno Latour (2006) para quien la mediación puede tener el sentido de intermediario o de mediador. Por un lado, la intermediación no hace nada excepto acarrear, transportar, cosificar y desplazar. Por su parte la mediación es una acción llena de significado: es a la vez medio y fin, una acción social en la cual el significado es en parte recreado, modificado, expresado y traducido en una adaptación sensible atrapada en un doble registro de saber experto y no experto. La mediación produce simultáneamente texto y contexto; elabora una “obra” especial para conducir a los receptores a construir su mirada y propio sentido, remitiendo el texto a ellos mismos.

Mediar tiene que ver con acompañar, desalinear y emancipar en oposición a la idea de consumo cultural. Es un camino hacia y desde que refuerza los recursos de los destinatarios en su singularidad y no en sus déficits, a través del diálogo y la creación de nuevas formas. Por este motivo la mediación se reinventa en la pluralidad y la alteridad. En esta línea de pensamiento la museología y mediación participativa se proponen escuchar cómo cada persona puede ser reconocida en su subjetividad, comprendida como actor y reconocida como autor (CHAUMIER, 2013).

Para llevar esto a cabo el museo tiene que confiar en que el poder de conocimiento está en los públicos y que el proceso de emancipación ocurre cuando las personas tienen espacio para producir interpretaciones. Para dar ese paso, que no es un simple juego de palabras, sino una forma de ocupar el espacio museo con personas y no solo con cosas, hay que estar convencidos, como dice Rancière a propósito de ser espectadores de teatro, de que el poder común de la igualdad de las inteligencias establece una ligazón entre individuos, ser espectadores es “nuestra situación normal” y no un aspecto que tiene que ser “activado”:

No tenemos que transformar a los espectadores en actores ni a los ignorantes en doctos. Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que pone en práctica el ignorante y la actividad propia del espectador. Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia (RANCIÈRE, 2010, p. 23).

Ahora bien, cuando nos ubicamos dentro del paradigma participativo, tenemos que considerar que las comunidades de visitantes tienen ideas, experiencias y saberes tan importantes como los de la comunidad de especialistas. Esto conforma una ambigüedad de sentidos: favorece la investigación del saber experto al mismo tiempo que lo limita. La ambigüedad se refleja tanto en la pretensión del ejercicio de la participación y la creatividad de los públicos, así como en la inclusión de sus interpretaciones - sean correctas o no desde el punto de vista del museo - en el desarrollo de una visita, el diseño de una exposición, etc. Esta ambivalencia está en el corazón mismo de la mediación y solo se

resuelve con una cierta práctica de la llamada mediación participativa (CAILLET, 1994).

El desafío de este tipo de mediación es que puede parecer que si todo está sujeto a un devenir azaroso pareciera incompatible con cierta profesionalización de la acción de mediar. Sin embargo, esta característica es lo que la vuelve más apasionante. Para llevar a cabo la mediación participativa es necesario investigar sobre qué cuestiones las personas se pueden plantear preguntas y presentarlas como una experiencia abierta susceptible de ser vivenciada diferencialmente por cada uno y cada una.

Es importante tener en cuenta las contradicciones y divergencias, situadas entre la exclusión y el paternalismo, que descubren y revelan las prácticas de mediación participativa, ya que generalmente se instituyen desde una posición de poder. Y esta posición de poder remite a la de autoridad, tema que profundizaremos más adelante. A pesar de esto hay que trabajar -en la contradicción- en forma consciente e insistente por medio de alianzas entre diferentes perspectivas profesionales y no profesionales para el logro de relaciones cada vez más horizontales (MÖRSCH, 2011).

Cada situación de mediación participativa produce resultados de diversa índole. En algunos casos esto deriva en la creación conjunta y generación activa de contenidos, lo que enriquece la experiencia de visita e inclusión de nuevas ideas y nuevos públicos. Una de las formas en que en el Museo de las Escuelas llevamos a cabo la mediación participativa es a través de conversaciones colectivas. Como señalamos anteriormente la mayor parte de la sociedad ha tenido algún tipo de experiencia escolar y por este motivo las mediaciones se diseñan aprovechando la resonancia vinculada con la naturaleza de la colección del museo.

Por ejemplo, en la muestra “Sentir el aula”, que abordamos en el apartado anterior, desarrollamos dos mediaciones participativas que detallaremos a continuación. Una está inspirada en la idea de cómo cada una y cada uno puede haber sido “nombrado o nombrada” por sus docentes o pares en la etapa escolar. Consideramos de este modo que la forma de “ser llamado” y “llamar a otros y otras” en la escuela es un analizador de los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes, y

entre estudiantes, muy revelador: a pesar de que las palabras van cambiando con el tiempo, muchos imaginarios escolares permanecen vinculados con ciertas categorías clasificatorias. La segunda, aborda los cambios y permanencias de la práctica de la escritura escolar.

-Etiquetas escolares: en el transcurso de la mediación cada participante selecciona sin mirar una tarjeta con forma de etiqueta para cuaderno escolar que tiene escrita una cualidad extraída del imaginario escolar, positiva o negativa, tanto en género masculino como femenino:

aplicado/a, estudioso/a, inteligente, prolijo/a, atento/a, buen/a compañero/a, cariñosa/o, incorregible, vago/a, inútil, demonio, maleducado/a, distraído/a, charlatán, desprolijo/a, malo/a en deportes, dormido/a, pobrecito/a, rebelde, disperso/a, etc.

Una vez que todos tienen su tarjeta la deben mostrar al grupo y se inicia la conversación acerca de la coincidencia o no de la *etiqueta* con la propia historia escolar, y de todas las emociones personales o ajenas que suscita, de cómo influyó o no en su vida posterior. La conversación prosigue con consignas vinculadas con los antónimos de cada etiqueta y con la elección de una etiqueta más representativa para cada participante.

-La práctica de la escritura escolar: A través de la exhibición de instrumentos (cuaderno-pizarrón-libro-computadora) y textos escolares de distintos períodos históricos, presentamos diversas escenas de la práctica de la escritura en la escuela debatiendo alrededor de cuestiones tales como: *¿Por qué la escuela se resistió a incorporar la calculadora y la máquina de escribir?* Proponemos que las personas evoquen o descubran esas prácticas a través de una experiencia sensitiva y kinestésica y las relacionen con su modo de aprender, el presente y el futuro de la enseñanza de la letra manuscrita en el marco de la digitalización. Veamos el texto con las instrucciones para escribir con pluma utilizada en la escuela desde fines del siglo XIX hasta principios del XX:

Siéntese de frente a la mesa poniendo la espalda derecha (no se encorve). Con las rodillas flexionadas, apoye los dos pies en el suelo. Inclínese levemente hacia el frente. Con la mano izquierda sujete el cuaderno. Con la mano derecha tome la pluma (¡nunca con la izquierda!). Sujete suavemente el portaplumas entre los dedos pulgar, índice y medio. Sumerja la punta de la pluma en el tintero para que se embeba de tinta. Deslice suavemente la pluma sobre el papel ¡No presione! Copie las letras del ejercicio de caligrafía exactamente como las ve, respete la forma, el tamaño y el espacio entre ellas.

Entendemos que las formas de mediación desarrolladas en el museo implican siempre un desafío acerca de cómo establecer el cruce (algunas veces controversial) entre las memorias individuales o colectivas con los saberes disciplinares y los contenidos académicos del museo, para su enriquecimiento mutuo.

El giro colaborativo como reparto de autoridad

Aunque su impacto en los museos de la región es aún limitado, hoy es posible reconocer prácticas museales en las que hay un deseo de inclusión y de colaboración horizontal que funciona como un espacio de negociación, reflexión y trabajo para encontrar opciones para una mayor participación de los públicos y las comunidades. Estas prácticas enunciadas desde las museologías crítica y post crítica recuperan, por un lado, los valores del territorio y la comunidad de la nueva museología, los museos como espacios para la diversidad y la democracia y, por otra parte, el reconocimiento de las comunidades interpretativas tanto de profesionales como de visitantes.

Los proyectos participativos transforman la relación de la organización cultural con sus públicos, pero la falta de enfoques específicos para la reflexión sobre la práctica y la evaluación de este tipo de proyectos es una de las causas de la dificultad de su generalización. Como dicen Falk y Dierking (2016),

el paradigma colaborativo está aún en sus umbrales, unas veces se alienta la participación mientras en otras, se la reprime.

De todos modos, desde inicios del siglo XXI los museos vienen incorporando la relación con las comunidades en su lista de tareas por hacer, algo que no es sencillo para las lógicas institucionales pero que ya es un horizonte compartido. La cuestión de la *confianza* en el trabajo con las comunidades por parte de los profesionales de los museos es un aspecto crucial para lo cual hay que tomar conciencia de la necesidad de cambiar la forma en que se trabaja dentro de las mismas instituciones y con las comunidades mismas.

Los proyectos de colaboración introducen narrativas alternativas y plurales en exposiciones y diferentes formas de entender y gestionar colecciones y objetos. Hay museos que incluyen a las comunidades en la toma de todas las decisiones, otros que lo hacen en función de los contenidos de las exhibiciones o están los que crean comités de referencia como parte de algún proyecto. La colaboración lleva tiempo y es probable que todos los involucrados cambien en el proceso. También es cierto que los procesos colaborativos desafían las jerarquías comunitarias a veces de maneras contradictorias y los museos se convierten en plataforma de disputas de intereses sectoriales. Sin embargo, aunque incipientes, estas prácticas son un poco más democráticas y permiten el compromiso entre diferentes y desiguales (KARP; KRATZ, 2015).

De los ejemplos documentados sabemos que siempre hay contingencias en los proyectos colaborativos y participativos y, dispuestos a comprometernos con estos procesos, será necesario reflexionar, entre otras cuestiones, acerca de si invitamos a participar a todos y todas por igual, cuánta participación “soporta” nuestra institución; si la participación puede convertirse en interferencia; y, sobre todo si los museos ejercen demasiado “poder” sobre la experiencia de participación (CUENCA AMIGO; ZABALA INCHAURRAGA, 2018).

También será importante no caer en la suposición de una “continuidad de mundos” entre las ideas de las personas y la de los especialistas (LE MAREC, 2013). La palabra del visitante necesita ser

analizada desde cierta sensibilidad que habilite su verdadera expresión para no convertirse en un mero juego de experimentación museológica. Por eso no alcanza con ofrecer participación si no se piensan las cuestiones del control y la representación de dicha participación.

El pos-museo es un museo dispuesto a compartir el poder y a invitar a la comunidad para contribuir en la toma de decisiones sobre qué relatos y cómo serán representados en una exposición, es una institución que reconoce que los objetos pueden tener historias no lineales, es un espacio discursivo, de prácticas reflexivas, inclusión, diversidad cultural y democracia. En este paradigma los museos aspiran a ser críticos, reflexivos, performáticos, éticos y activistas (SEMEDO, 2019)

Habilitar la participación incluyendo las interpretaciones “no especializadas” equivale a confiar en las posibilidades que tienen todos y cada uno de ser de algún modo coautores de una propuesta expositiva (CHAUMIER, 2013; RANCIÈRE, 2010). Sin embargo, no es la abdicación de las responsabilidades curatoriales, educativas y de diseño; es más bien un tipo de responsabilidad diferente que requiere aún mayores niveles de conocimiento con el fin de alojar una pluralidad de voces que convierta a los espacios culturales en lugares más accesibles también desde el punto de vista discursivo (ALDEROQUI, 2017).

El equipo del museo que lidera un proceso de participación debe tener claridad acerca de qué se le pide a los públicos y qué consecuencias tendrá esto para la institución. En estos procesos, como analizamos más arriba, se ponen en juego cuestiones como el “control” de las decisiones y la autoridad, pero más que eso la posibilidad de explorar nuevos caminos y de crear algo nuevo junto con los públicos/comunidades. Asumir el giro colaborativo en los museos supone lidiar con toda sus riquezas, potenciales, dilemas y contradicciones y sostener marcos curatoriales enfocados en “exhibir el problema y no la solución” y de ese modo volverse más interrogativos. También supone compartir autoridad del saber.

Veamos algunos ejemplos del Museo de las Escuelas cuando nos disponemos a compartir la autoridad transformando las voces de las personas en “patrimonio”. En el año 2016, desarrollamos la

exhibición Microhistorias⁷ dentro de un transporte escolar estacionado en la puerta de una escuela. Aprovechando el marco de la Noche de los Museos, nos propusimos utilizar el espacio público como lugar destacado para la comunicación y participación ciudadana. La puesta museográfica fue producida a partir de la construcción de esferas de sentido inmediatamente reconocibles en torno de las prácticas y emociones suscitadas en las excursiones escolares y la exhibición de objetos acompañados de microhistorias recuperadas del archivo (AVV). En cada uno de los asientos del micro escolar se ubicaron los objetos acompañados de relatos. Por ejemplo: junto a un guardapolvo colocado en uno de los asientos del micro se podía leer la siguiente microhistoria escrita a partir del relato de una visitante -Ana- en el año 2007:

Recuerdo de 1977: Guardapolvo blanco almidonado, pelo recogido bien tirante, medias blancas, zapatos lustrados. Yo era la abanderada de la escuela y fuimos en micro a un acto escolar en la Plaza San Martín. Aunque recuerdo la emoción de ese día por haber sido elegida representante de mi escuela, con el paso de los años el recuerdo se oscureció cuando entendí todo lo que pasó en la dictadura militar.

La recuperación del relato de Ana permitió poner en tensión, junto al público de la muestra, los sentimientos e imágenes sedimentadas en la memoria escolar personal con los procesos históricos en los cuales se inscribieron -la dictadura militar-, conocidos y analizados críticamente tiempo después. La utilización del recuerdo sobre una práctica tan rutinaria en la escuela, como es la de asistir a un acto en el rol de abanderada, permitía revisar y resignificar colectivamente el tono afectivo y acrítico a través de la cual se abordan generalmente los recuerdos de la infancia.

En esa articulación entre una mirada histórica, producto de las investigaciones del campo de la historia de la educación, y las construcciones y explicaciones sobre el pasado escolar desde las memorias personales o colectivas, buscamos generar instancias para que los sentidos otorgados por las personas sobre sus propias experiencias escolares puedan ser debatidos, resignificados, actualizados en

el cruce con los otros registros narrativos del museo. (ALDEROQUI; LINARES, 2015)

En el año 2020, en el marco de la pandemia, nos propusimos enriquecer el catálogo (CP) por medio de las redes sociales construyendo una nueva edición, esta vez en formato digital, del Abecedario Escolar⁸. Compartimos imágenes de piezas del patrimonio ordenadas alfabéticamente y acompañadas de breves textos que articulan un discurso histórico centrado en las prácticas de uso con otro de carácter afectivo-emocional que recogimos del archivo (AVV). Veamos el ejemplo de la letra Z con el calzado escolar:

Z de Zapatos colegiales

Registro histórico. Las recomendaciones acerca de la vestimenta escolar eran muy precisas a mediados del siglo XX. Siguiendo los lineamientos del higienismo que regulaba las prácticas en relación con la salud, y también atravesadas por las reglas del decoro y ciertos criterios estéticos, los alumnos y alumnas de las escuelas urbanas públicas debían usar determinadas prendas diferenciadas por género. Para las niñas, zapatos blancos o negros tipo “Guillermina” con tirta, botón y medias tres cuartos con alguna puntilla, y para los varones zapatos negros o marrones con cordones con medias del mismo largo.

Registro testimonial afectivo emocional. Cuando estaban recién estrenados, muchas veces, con la incomodidad de un zapato nuevo, transcurrimos las jornadas escolares quizás con alguna dolorosa ampolla...A lo largo del año escolar los lustrábamos con pomada para zapatos y si eran los “blancos” se pintaban con tiza líquida la noche anterior para que llegasen, ¡impecables!, a la escuela.

Los comentarios a cada posteo fueron variables, de acuerdo con el objeto o práctica compartida, sin embargo, algo que resultó novedoso en las formas de participación en nuestras redes fue la conversación que se entabló entre distintos usuarios generando, con cada aporte, la actualización de otras memorias. Para el caso de los zapatos, una seguidora del museo comentó:

Recuerdo los anuncios de *Grimoldi* - marca de zapatos escolares -. Los zapatos con el botoncito que cuando los ponían y querían abrocharlos siempre pellizcaba la piel (M. L).

A partir de esta intervención surgieron nuevos comentarios como la diferencia entre los usados en invierno y en verano, las plantillas para el pie plano, la tabla con los talles, la ceremonia de ir a comprarlos, el uso del calzador, los zapatos que aprietan, etc.

Estas memorias y conversaciones luego fueron agregadas en las fichas de catalogación de cada objeto con la intención de representar esas voces y otorgar mayor espesor a su relato histórico para seguir conformando el archivo (AVV).

La práctica reflexiva como investigación-acción

Como dijimos recién la falta de enfoques específicos para la reflexión sobre la práctica de este tipo de proyectos es una de las causas de la dificultad de su generalización. Cuando se llevan a cabo procesos participativos los museos se convierten en laboratorios. Todos experimentan las nuevas modalidades: los profesionales de museo formados en paradigmas previos, las comunidades de visitantes acostumbradas a lugares pasivos. En esta perspectiva de trabajo se realizan procesos de práctica reflexiva (SCHON, 1982). Este es un método de aprendizaje de investigación-acción que invita a la colaboración y al examen crítico de los supuestos sobre prácticas, valores, conceptos con el fin de obtener información para las acciones en curso, nuevos programas y desarrollos. Los aprendizajes se vuelven significativos como consecuencia de las investigaciones tanto personales como colectivas que se alojan en las conversaciones abiertas, debates y negociaciones entre pares dentro de contextos situados específicos (CARR, 2006). Como señala PERRENOUD (2007) es una postura o un habitus que tiene efectos tanto en las situaciones de crisis o de fracaso como en el ritmo del ejercicio cotidiano del oficio. No importan tanto las categorías académicas de análisis sino el modo de enfrentarse a las variables reales del

trabajo museal. Los modos de comunicación de los hallazgos circulan en un primer momento entre la comunidad de pares que funciona de algún modo validando estos procesos de aprendizaje (BRADBURY, 2010).

Desde esta perspectiva, en el Museo de las Escuelas, cada propuesta colaborativa se enmarca en el Proyecto de Investigación Acción (PIA). A través de la práctica reflexiva nos interesa sobre todo repensar las cuestiones de la autoridad interpretativa, la accesibilidad y analizar la calidad y cualidad de la participación y la interacción con miras al desarrollo de futuros proyectos y a la circulación de la información recabada en todos los niveles de la institución. Este tipo de investigaciones transforman tanto a los públicos como a las instituciones.

Para ilustrar este último punto presentamos dos ejemplos de prácticas reflexivas vinculadas con las ideas de “museo invitación” presentadas al inicio. Una tiene que ver con la resonancia del acervo del museo en los más jóvenes y otra con el “efecto” del museo en los visitantes cuyas trayectorias escolares no fueron “exitosas”. En el primer caso, aun reconociendo continuidades en las representaciones que comparten distintas generaciones sobre su pasado escolar, las características de nuestro acervo -mayoritariamente compuesto por documentos, fotografías, muebles y objetos de mediados del siglo XX- en su materialidad, diseño y colores, muchas veces resultan ajenas en los recuerdos escolares de las nuevas generaciones. El segundo caso refiere a lo que llamamos el “archivo de éxitos”. Registramos muchos comentarios de visitantes acerca de la falta de objetos y testimonios de las trayectorias escolares de quienes no habían encajado en las prescripciones del “buen/a alumno/a”.

Este déficit en las características del patrimonio referido a la posibilidad de inclusión de otras memorias escolares - “más jóvenes” o “menos obedientes o aplicadas”- a las narrativas del museo nos llevó, por un lado, a realizar distintas campañas de búsqueda de objetos tendientes a la representación de las nuevas generaciones y de distintas trayectorias escolares. Por otro, aprovechando los grupos etarios más familiarizados con las nuevas redes sociales, compartir, en diálogo con las del pasado, objetos y prácticas más cercanas en el tiempo para interpelar a los visitantes.

Creemos que por medio de estas acciones los museos pueden convertirse en espacios en los que las ideas se revisen, vuelvan a pensar y pongan en juego, lugares donde personas diversas se encuentren para conversar, imaginar y debatir sobre los problemas centrales de sus vidas. Espacios responsables en la construcción de lo común y colectivo que aprovechen su poder y potencial para convertirse en agentes para la creación de sociedades más justas e inclusivas.

Notas

1 Mesa Redonda de Santiago de Chile:

<http://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8962/>;

<http://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8970/>

2 Declaración de Quebec

http://www.minom-icom.net/_old/signud/DOC%20PDF/198402504.pdf

3 Declaración de la Ciudad de Salvador:

<http://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8878/>

4 Programa Ibermuseos <http://www.iber museos.org/>

5 La exposición Ausentes Presentes puede consultarse en:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/paneles_de_la_muestra_ausentes_presentes.pdf

6 La exposición Sentir el aula tuvo dos ediciones, una en el año 2015 y otra en el año 2019.

<http://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar/?q=node/25>

7 La exposición Microhistorias se llevó a cabo durante la Noche de los Museos de 2015.

<http://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar/?q=node/73>

8 La primera edición del Abecedario Escolar puede consultarse en:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/abecedarioescolar_0.pdf

Referencias

ALDEROQUI, Silvia. Elogio a los visitantes. *In*: BIALOGORSKI, Mirta; RECA, María Marta (Comps.). **Museos y visitantes**. Ensayos sobre estudios de público en Argentina. Buenos Aires: ICOM Argentina, 2017, p. 95-121.

ALDEROQUI, Silvia; LINARES, María Cristina (Coords.). Participación y representación de los visitantes en el Museo de las Escuelas. **ICOM Educación**, n. 26, p. 155-180, 2015.

ALDEROQUI, Silvia. El Museo de los visitantes. **Museología & interdisciplinaridade**, v. 4, n. 7, p. 30-42, 2015.

ALDEROQUI, Silvia *et al.* **Los visitantes como patrimonio**. El Museo de las Escuelas. Primeros 10 años. Buenos Aires: Ministerio de Educación GCBA. Universidad Nacional de Luján, 2012. Accesible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio_0.pdf. Consultado: 8 nov. 2020.

ALDEROQUI, Silvia; PEDERSOLI, Constanza. **La educación en museos**. De los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós, 2011.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **El amor al arte**. Los museos europeos y su público. Buenos Aires: Paidós, 2004 [1969].

BRADBURY, Hilary. What is Good Action Research? Why the resurgent interest? **Action Research**, v. 8, n. 1, p. 93-109, 2010.

CAILLET, Elisabeth. L'ambiguïté de la médiation culturelle: entre savoir et présence. **Publics et Musées**, n. 6, p. 53-73, 1994.

CAMNITZER, Luis, *et al.* **Guía para maestros**. Nueva York: Solomon R. Guggenheim Museum, 2014.

CHAGAS, Mario. **La museología que no sirve para la vida no sirve para nada**. 2017. Accesible en: <https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/la-museologia-que-no-sirve-para-la-vida-no-sirve-para-nada>. Consultado: 3 nov. 2020.

CHAUMIER, Serge. El público, ¿actor de la producción de la exposición? Un modelo dividido entre entusiasmo y reticencias. *In*: EIDELMAN, Jaqueline; ROUSTAN, Melanie; GOLDSTEIN, Bernadette. (Comps.). **El museo y sus públicos**. El visitante tiene la palabra. Buenos Aires: Ariel, 2013, p. 279-289.

CARR, Wilfred. Philosophy, methodology and action research. **Journal of Philosophy of Education**, v. 40, n. 4, p. 421-435, 2006.

CUENCA AMIGO, Macarena; ZAVALA INCHAURRAGA, Zalao. Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo. **Her & Mus. Heritage & Museography**, v. 19, p. 122-35, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pueblos expuestos, pueblos figurantes**. Buenos Aires: Manantial, 2014.

FALK, John; DIERKING, Lynn. **The Museum Experience Revisited**. Abingdon: Oxon, Routledge, 2016.

FRIGERIO, Graciela; KORINFELD, Daniel; RODRÍGUEZ, Carmen. (Comp). **Trabajar en instituciones: los oficios del lazo**. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

FRIGERIO, Graciela. **Tener o no tener lugar**. 2016. Accesible en: <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/Tener-o-no-tener-lugar-editado.pdf>. Consultado: 7 nov.2020.

GONZÁLEZ, Chiqui. **La aventura de los espacios**. 2015. Accesible en: <https://chiquigonzalez.com.ar/la-aventura-de-los-espacios/>. Consultado: 9 nov. 2020.

KARP, Ivan; KRATZ, Corinne. The interrogative museum. *In: SILVERMAN, Raymond (Ed.). **Museum as process**. Translating local and global knowledge. Nueva York: Routledge, 2015, p. 279-298.*

LATOUR, Bruno. **La Clé de Berlin**: et autres leçons d'un amateur de sciences. Paris: La Découverte, 2006.

LE MAREC, Jöelle. Museología participativa, evaluación y consideración del público: la palabra inhallable. *In: EIDELMAN, Jaqueline., ROUSTAN, Melanie, GOLDSTEIN, Bernardette. (Comps). **El museo y sus públicos**. El visitante tiene la palabra. Buenos Aires: Ariel, 2013, p. 290-309.*

LINARES, María Cristina; ALDEROQUI, Silvia; RICARDES, Mariano. Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del Museo de las Escuelas. **RIDPHE_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 3, n. 2, p. 357-368, 2017.

LORENTE, Jesús Pedro. Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica. **Complutum**, v. 26, n. 2, p. 111-120, 2015.

MÖRSCH, Carmen. Trabajo en contradicción. **Mediación Artística**, Humboldt, n. 156, p. 8-9, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Profesionalización y razón pedagógica. México: Grao, 2007.

RANCIÈRE, Jaques. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Bordes, 2010, p. 7-28.

CHMILCHUK, Graciela. Públicos de museos, agentes de consumo y sujetos de experiencia. **Alteridades**, v. 22, n. 44, p. 23-40, 2012.

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1982.

SEMEDO, Alice. Questões de autoridade e educação em museus. *In: O futuro dos museus e os museus do futuro. **Anais do 3º Simpósio Internacional de Pesquisa em Museologia**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2019, p. 151-158.*

SKLIAR, Carlos. Una Bienvenida que haga diferencia. *In: MINISTERIO de Educación de la Nación. **Seguimos educando**. Recibir, Cuidar, Acompañar. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2020, p. 7.*

SIMON, Nina. **The Participatory Museum**. Santa Cruz, Museum 2.0. 2010. Disponible en <http://www.participatorymuseum.org/read/>. Consultado: 28 nov. 2020

SPOCK, Dan. **In defense of nostalgia**. 2009. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/18066777/Dan-Spock-In-Defense-of-Nostalgia>. Consultado: 28 nov. 2020.

El MAPI va a la playa: Una experiencia del Museo de Arte Precolombino e Indígena puertas afuera

MAPI goes to the beach:

An outdoor experience of the Museum of Pre-Columbian and Indigenous Art

Magdalena Muttoni*

Facundo de Almeida**

Palabras claves:
Arqueología
Interactividad
Museos

Resumen: El proyecto tiene como objetivo principal popularizar el qué hacer de la Arqueología mediante la realización de un taller interactivo, dirigido a todo público, llevado a cabo en diversidad de playas de Uruguay, mediante la simulación de algunas de las etapas de la investigación arqueológica: prospección, excavación y laboratorio. Se busca que los participantes se aproximen a los fundamentos, la metodología y las técnicas que se aplican para la investigación de los restos materiales del pasado. Asimismo, promueve, no sólo que los participantes comprendan la relevancia de la labor del arqueólogo, sino también la importancia de valorar el patrimonio cultural, permitiendo de esta manera reflexionar sobre nuestro pasado, las permanencias culturales y la configuración de las identidades americanas, y fundamentalmente comprender que los sitios arqueológicos deben ser intervenidos por profesionales para evitar la pérdida o destrucción de materiales arqueológicos y sus contextos.

Keywords:
Archaeology
Interactivity
Museums

Abstract: The main objective of the project is to popularize what is done in Archeology, by conducting an interactive workshop, aimed at all audiences, carried out on a diversity of beaches in Uruguay, by simulating some of the stages of archaeological research: prospecting, excavation and laboratory. During the course, it is intended that the participants approach the fundamentals, the methodology and the techniques that are applied for the investigation of the material remains of the past. Likewise, this workshop promotes, not only that the participants understand the relevance of the archaeologist's work, but also the importance of valuing cultural heritage, by allowing us to reflect on our past, cultural permanence and the configuration of American identities, and fundamentally understand that archaeological sites must be intervened by professionals to avoid the loss or destruction of archaeological materials and their contexts.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 10 de março de 2021.

* Coordinadora del Área de Servicios Educativos del MAPI. E-mail: muttoni@mapi.uy.

** Director del MAPI. E-mail: almeida@mapi.uy.

Antecedentes

Desde su creación, hace 16 años, el MAPI (Museo de Arte Precolombino e Indígena) de Uruguay, se plantea como lugar de difusión de las culturas indígenas pasadas y presentes del continente americano. Su misión es estimular a las personas a descubrir, disfrutar y aprehender la vasta identidad cultural de América, dándole voz a las diversas expresiones indígenas.

Está concebido en su propuesta global y reconocido por el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR), como un múltiple espacio de educación no formal, que oficia como puente entre la producción académica proveniente de las áreas de Antropología Social, Arqueología, Historia, y las áreas de la educación formal universitaria, secundaria y primaria, y amplios sectores de la sociedad.

Para lograr esto, el museo lleva adelante exposiciones permanentes, temporarias y una diversidad de actividades a través del Programa Educativo, el cual se lleva a cabo de forma permanente desde el año 2007 y es propuesto y coordinado por el Área de Servicios Educativos del MAPI.

El Programa Educativo ha sido uno de los pilares más importantes del museo, ya que quienes asisten a sus actividades, representan aproximadamente el 60% del público que visita la institución (por ejemplo, en 2019 participaron 35.752¹ personas de las actividades destinadas a instituciones educativas).

Mediante las acciones del Programa Educativo se busca aportar herramientas de información y valoración acerca de la diversidad cultural americana, los distintos procesos históricos-culturales sucedidos, con sus consiguientes cambios socioculturales, transformaciones económicas, la realidad indígena actual, cultura material e inmaterial, su valoración, conservación y preservación, entre otros. Para lograr esto, el Programa Educativo cuenta al día de hoy, con gran diversidad de actividades (como visitas guiadas y talleres) que se llevan a cabo dentro del museo.

Así mismo, el Programa busca dar a conocer las ciencias que se dedican a investigar el pasado y el presente indígena, ya que son las que nos

proporcionan la información que, desde las actividades educativas, divulgamos a los visitantes. Dentro de las disciplinas encargadas de la producción de este conocimiento, se encuentra la arqueología, ciencia que se encarga de estudiar “las sociedades del pasado, principalmente a través de sus restos materiales – las construcciones, útiles y demás artefactos – que constituyen lo que se conoce como la cultura material dejada por aquéllas” (RENFREW; BAHN, 2011, p. 12).

Consideramos que divulgar el proceso de investigación científica en arqueología es primordial ya que permite, entre otras cosas, comprender la importancia de preservar el patrimonio arqueológico. Es por esta razón que desde la apertura del museo en el año 2004 se realiza el taller En busca del Pasado, en el cual, los participantes se aproximan a los fundamentos principales de la arqueología, así como a su metodología y técnicas de trabajo.

En un comienzo, este taller se dictaba en una de las salas de educación del museo, en la cual también se desarrollaban otras actividades, razón por la cual la infraestructura del taller debía ser simple ya que se armaba y se desarmaba cada vez que se realizaba.

Dentro de ese contexto, como espacio de excavación se utilizaban cajones de 0,50 x 0,50 m. con arena, y no se contaba con espacios destinados a la exhibición de objetos arqueológicos provenientes de yacimientos del Uruguay que permitieran brindar la información sobre estos sitios, ni un ámbito que permitiera simular el trabajo de laboratorio, ni existía la posibilidad de profundizar en la difusión de las distintas etapas del proceso de investigación en arqueología.

Esto dificultaba, muchas veces, ofrecer el taller a todos los interesados y a los potenciales interesados, dada la superposición de actividades en una misma sala, pero a su vez, desde el punto de vista cualitativo, impedía desarrollar una propuesta interactiva donde se abordaran todos los aspectos de la investigación arqueológica, incluyendo la simulación de una excavación en escala 1:1.

Por esta razón el MAPI se presentó a una convocatoria de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) para proyectos destinados a la “Popularización de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación”. En este llamado se

presentó el proyecto: "Entrevista con el pasado" el cual consistía en la instalación de una sala dedicada a difundir a la Arqueología como ciencia.

La selección del proyecto del MAPI, por parte de la ANII, y los convenios que el museo ya mantenía con el Programa "Uruguay Trabaja" del Ministerio de Desarrollo Social y Programa Girasoles de la Intendencia de Montevideo –programas sociales destinados a capacitar personal de contexto crítico, y en el caso del MAPI a través de una Escuela Taller de Restauración Arquitectónica- permitieron instalar una sala de última generación, con una propuesta museográfica innovadora, que combina el trabajo manual de los participantes –e.g. excavación en arena, trabajo de "laboratorio"- con la utilización de recursos de realidad aumentada y video, y la exhibición de objetos arqueológicos originales.

Por tanto, esta sala cumple una doble función. Por un lado, la de realizar las actividades educativas destinadas a una mayor cantidad de participantes, y por otro la de tener una sala abierta al público, donde puedan conocer los fundamentos de la arqueología y los principales proyectos de investigación en el Uruguay, siendo la única y más actualizada sala donde puede apreciarse el trabajo de los arqueólogos del país en distintos tipos de sitios: subacuáticos, terrestres, históricos, prehistóricos, entre otros.

En esta sala, tanto los visitantes del museo, como los participantes de las actividades, pueden acercarse al qué hacer de la arqueología, así como al patrimonio cultural arqueológico de nuestro país, teniendo como prioridad promover la importancia de la preservación de los sitios arqueológicos en cualquier parte del mundo.

La utilización de esta sala ha mejorado sustancialmente la propuesta del MAPI, no obstante se limita a los niños, niñas y jóvenes que visitan el museo, que si bien son numerosos ya que en 2019 los visitantes de este segmento etario representaron el 25% de la población de entre 4 y 17 años del Área Metropolitana de Montevideo, aún había un público potencial al que consideramos oportuno llegar con nuestra propuesta durante el periodo de las vacaciones.

Pero, la tarea no parecía fácil, ya que el atractivo de la Rambla de Montevideo en particular y de las playas del Uruguay en general, eran un

impedimento para que el público se acercara masivamente al museo durante los meses de vacaciones de enero y febrero.

En este sentido, y considerando que el museo no solo tiene que trabajar puertas adentro, si no también puertas afuera, llevando sus contenidos a personas que de otra manera nunca lo hubieran visitado, es que surgió la propuesta del MAPI va a la Playa, que consistió en la realización talleres interactivos de arqueología –terrestre y subacuática- en las playas del Uruguay. Así pues y, en coordinación con el Programa "Uruguay a toda costa" del Ministerio de Turismo y Deporte, se pudo llegar con la propuesta del museo a los veraneantes uruguayos y extranjeros en la temporada estival que disfrutaban masivamente las playas del país, uno de sus principales atractivos turísticos.

La Propuesta

Nuestra propuesta -dirigida principalmente a niños, niñas, adolescentes, y por medio de ellos a sus familias- fue pensada para difundir el quehacer científico de la arqueología, así como también para atraer nuevos públicos al MAPI. De manera tal que a través de ella aquellos participantes que fueran ajenos a los museos, puedan (re)pensar al museo no solo como un lugar en el cual ver objetos y aprender, si no también como un espacio de disfrute e interactividad.

Así pues bajo la concepción de que el "aprendizaje no tiene que resultar aburrido, sino que, por el contrario, puede poseer una dimensión lúdica y festiva que favorezca el interés y la implicación de los participantes" (Hernández Hernández 2010: 40), es que se pensó en una actividad que resulte atractiva, divertida y convocante.

Asimismo la implementación de esta actividad se concibió dentro de lo que Galvis Panqueva (1998, p. 175) concibe como ambientes interactivos los cuales "pueden asociarse a la existencia de micromundos, donde se aprende a partir de experiencia directa (interacción del sujeto sobre el objeto de conocimiento), donde el usuario está en control del proceso (él decide qué hacer con base en el reto que se le ha propuesto, en el estado

del sistema y tomando en cuenta las herramientas de que dispone), de modo que se comporta de acuerdo con las iniciativas del aprendiz, dentro de las reglas de juego propias del micromundo que se ha modelado”.

Por tanto y siguiendo estos conceptos es que se diseñó una actividad de corte teórico-práctico, en la cual los participantes, primero puedan conocer como es, a grandes rasgos, el proceso de investigación científica en arqueología, para que luego puedan, a través de la experiencia directa, dentro del micromundo modelado, obtener ese conocimiento.

Así pues, la primera etapa del taller consta de una introducción, en la cual los talleristas explican a los participantes el qué hacer de la arqueología, su por qué y para qué, así como las metodologías y técnicas empleadas durante la investigación.

Para que los participantes puedan visualizar lo

explicado, se armaron unos paneles transportables con imágenes que representan las diferentes etapas de la investigación en arqueología (e.g. búsqueda de antecedentes; prospección; excavación; laboratorio; exposición en museos; difusión en congresos).

En la segunda etapa, los participantes aplican los conceptos aprendidos al inicio de la actividad, jugando a ser arqueólogos. Para esto, se plantean cuatro excavaciones de 2 metros cuadrados cada una, las que están delimitadas por cordeles y estacas. Cada una de ellas representa un sitio arqueológico diferente -los cuales pueden ser sitios históricos y prehistóricos-. En cada una se han enterrado previamente replicas de objetos arqueológicos representativos de los sitios que se pretenden representar, por ejemplo, un sitio prehistórico puede representar una escena de caza, en donde los objetos enterrados son: punta de lanza, huesos de animales, cuchillos de piedra y raspadores.



Imagen 1 – Carteles explicativos en playa de Maldonado.

Foto: Archivo MAPI.



Imagen 2 – Grupo de participantes excavando.

Foto: Archivo MAPI.

Por tanto para comenzar, se divide a los participantes en cuatro grupos -de no más de 8 participantes cada uno-, con la intención de que cada grupo trabaje en una de las cuadrículas planteadas, para lo cual se le entrega a cada participante herramientas con las cuales podrán excavar (e.g. cucharines, espátulas y pinceles), y un cuaderno a modo de “diario de campo” para hacer anotaciones, así como un lápiz, una regla y una lupa.

De esta forma, y con la ayuda de los talleristas, a medida que los participantes van desenterrando objetos, estos los van identificando y anotando en el diario para luego, en función de todo lo hallado, poder interpretar la “actividad” que se pudo llevar a cabo en ese sitio. Esto abre las puertas para conversar y reflexionar acerca de la diversidad cultural y el paso del tiempo; siguiendo el ejemplo del sitio de caza, se puede conversar acerca de las distintas formas que tienen los humanos en cada cultura, espacio y tiempo, de obtener el alimento, y como cada una se adapta a sus necesidades con los recursos y conocimientos con los que cuenta.

Luego de la excavación en la arena se realiza una prospección en la orilla del mar, con el propósito de que los participantes pudieran conocer parte del trabajo del arqueólogo subacuático.



Imagen 3 – Niño junto a su padre realizando prospección subacuática.

Foto: Archivo MAPI.



Imagen 4 – Realizando cierre de la actividad.

Foto: Archivo MAPI.

Finalmente se realiza un cierre de la actividad con todos los participantes, en el cual cada grupo cuenta qué fue lo que encontró al excavar y da a conocer su interpretación sobre el “sitio arqueológico” que les tocó en la actividad. En esta puesta en común se busca reflexionar junto a todos los participantes sobre la importancia de la arqueología, tratando de valorizar la importancia de preservar los sitios arqueológicos reales; y se invita a continuar aprendiendo sobre el tema, en la sala de Arqueología del MAPI, en la cual podrán ahondar más en la temática.

El alcance

El MAPI va a la Playa se viene realizando desde el año 2014 y durante los veranos de 2015, 2016, 2017 y 2020, en el mes de febrero de cada año,

llegando a tener una participación de más de 1500 participantes, entre niños, jóvenes y familias. Los talleres se realizaron en playas de distintos departamentos de Uruguay, como Montevideo, Canelones, Maldonado y Rocha. Se destaca también el trabajo conjunto con el Área de Discapacidad de la Intendencia de Montevideo, lo que permitió que todos los años participaran grupos de jóvenes y adultos con capacidades diferentes, como así también adultos mayores a través de acuerdos con casas de salud y centros de la tercera edad.

Por otra parte, estos talleres fueron el puntapié inicial para que la propuesta de El MAPI va a la Playa se ampliara con otras actividades: talleres de arte en arena con el artista navajo Bert Benally, campeonato de palín – juego tradicional mapuche –, organizado junto al Museo La Ligua de Chile, talleres de máscaras, de esculturas en arena, entre otras.

Consideraciones finales

Mediante la implementación de la actividad hemos logrado cumplir en gran medida con los objetivos propuestos. Gracias a la difusión que se realizó previamente -a través de las redes del museo como Facebook, página web, y correo electrónico, y con los medios de comunicación como prensa escrita, radiofónica y audiovisual- se logró no sólo la participación de personas que estaban en la playa, sino grupos y personas que fueron especialmente a realizar la actividad, lo cual demostró el interés del público por realizar el taller.

Desde el comienzo de la propuesta hasta su última implementación, las devoluciones que hemos recibido han sido siempre positivas, razón por la cual, hasta el momento las modificaciones que hemos ido realizando fueron técnicas, como por ejemplo la incorporación de sombras para el lugar de excavación, así como los horarios y lugares donde se realiza la actividad.

Durante todos estos años las actividades llevadas a cabo en Montevideo se realizaron principalmente con el apoyo de recreadores y profesores del Programa Playas de la Intendencia de Montevideo. Esto facilitó la organización de los participantes, ya que en muchas ocasiones llegaron grupos pertenecientes a instituciones educativas o barriales y tenían que esperar para poder participar. Los participantes fueron principalmente niños, que estaban en la playa, o que asistieron con sus instituciones educativas, pero también por adultos que se animaron a excavar.

Los talleres recibieron todos los años una gran cobertura de prensa, a través de diarios y televisión, tales como El Observador, Canal VTV, Canal 10, Canal 4 y Televisión Nacional Uruguay. Asimismo, en el año 2014, las actividades se televisaron en vivo por el canal VERA+, de la compañía telecomunicaciones Antel. Esto no solo permitió difundir la realización de las actividades, sino los propios contenidos multiplicando el alcance de la propuesta.

En el departamento de Maldonado la situación fue distinta, ya que si bien hubo una gran presencia de público (sobre todo en la tarde), la afluencia se fue dando por momentos sin generar una concentración masiva. En esta playa hubo una

alta presencia de público extranjero (70% aproximadamente), quienes se entusiasmaron mucho con la propuesta, comentando que en sus países no habían conocido una experiencia similar. A su vez, en el año 2014 asistió una escuela rural (que posee un plan de funcionamiento de verano) de la localidad de Gregorio Aznárez, ubicada en el límite del departamento de Maldonado.

En el departamento de Rocha, las actividades se llevaron a cabo en la playa de La Paloma, y la Pedrera, en donde la participación de la gente se generó sin la necesidad de que se los convocara, aunque no había existido una invitación previa por parte de las autoridades locales (aspecto que los propios participantes destacaron como algo negativo).

En el departamento de Canelones se llevó a cabo en una playa de Parque del Plata, en donde asistió tanto público que se encontraba en la playa, como otras personas que se habían enterado de las actividades gracias a la difusión realizada por el museo, así como por autoridades departamentales y municipales.

Por tanto, consideramos que el taller de arqueología, fue una actividad que cautivó a muy diversos públicos, quienes desde distintos lugares y conocimientos previos, pudieron acercarse a la temática del museo y a la disciplina que se encarga de investigarlos, difundirlos y promocionarlos ante la sociedad entera.

Quienes participaron de las actividades, manifestaron su deseo de que el ciclo de actividades MAPI va a la playa se repita y amplíe; incluso aquellas personas que transitaban casualmente por la actividad sin una necesaria participación activa en los talleres.

Finalmente, la difusión de esta experiencia a nivel internacional motivó que museos de América Latina y Europa (particularmente de Islas Canarias) se contactaran con la MAPI para conocer la experiencia y poder replicarla en contextos de trabajo.

Nota

1 En el 2019 visitaron el museo aproximadamente unas 60.000 personas.

Referencias

GALVIS PANQUEVA, Alvaro Hernan. Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos. **ResearchGate**. v. 11, n. 2, p. 169-192, 1998.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca. **Los museos arqueológicos y su museografía**. Ed. Trea: Asturias, 2010.

RENFREW, Colin; BAHN, Paul. **Arqueología, Teorías, Métodos y Prácticas**. Ed. Akal: Madrid, 2011.

El Museo va al Recreo: construir comunidad desde el juego, como patrimonio y como derecho

“El Museo va al Recreo”: Building community from play, as heritage and right

Cecilia Pitrola*

Palabras claves:
Museos y escuelas
Derechos de la infancia
Museo del Juguete de San Isidro

Resumen: El proyecto “El Museo va al Recreo” es una experiencia de juego y participación infantil desarrollada entre el Museo del Juguete de San Isidro y escuelas públicas primarias de San Isidro que obtuvo el Premio Iberoamericano de Educación y Museos en su VIII Edición. Luego de describir sus etapas, se despliega el marco institucional y el contexto en el que surge, así como la mirada sobre la infancia y las ideas que lo fundamentan. Considerando que es un proyecto de carácter educativo y de impronta comunitaria que nace del área de Comunidad del Museo, se abre el interrogante sobre la inclusión de niños y niñas, desde una perspectiva de derechos, en la idea de “comunidad” que manejan los museos. Finalmente, el concepto de “performatividad” de Carla Pinochet Cobos sirve para pensar la forma en que “El Museo va al Recreo” conjuga y desdibuja los conceptos de “educación” y “comunidad”, así como los límites del propio Museo.

Keywords:
Museums and schools
Children's rights
Museo del Juguete de San Isidro

Abstract: The project “El Museo va al Recreo” is an experience around play and children’s participation developed between the San Isidro Toy Museum and San Isidro public elementary schools, that won the VIII edition of Ibermuseos’s Prize “Premio Iberoamericano de Educación y Museos”. After describing its stages, the institutional framework is displayed, as well as the context in which it arises, the view on childhood and the ideas that support it. Considering that it is an educational project with a community imprint developed by the Museum’s Community area, the question arises about the inclusion of children, from a rights perspective, in the idea of “community” that museums manage. Finally, the concept of “performativity” by Carla Pinochet Cobos is taken into consideration to think about the way in which “El Museo va al Recreo” combines and blurs the concepts of “education” and “community”, as well as the limits of the Museum itself.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 23 de março de 2021.

Introducción

Una mañana de sol, llegamos al museo bien temprano –mucho antes de que abra- para cargar el baúl del auto con baldes de pintura, pinceles, planos y todo lo necesario para una larga jornada de pintura de juegos en el patio de una de las más sencillas escuelas primarias públicas del barrio de Villa Adelina, uno de los barrios cercanos al museo. En la

puerta nos esperaba un cartel decorado con globos como en los cumpleaños infantiles que decía: “Bienvenido equipo del Museo del Juguete, y debajo: Familias: las esperamos a participar de la pintada. Juegos en el patio”. Así empezaba la jornada de pintura en una de las escuelas primarias que participó del proyecto “El Museo va al Recreo”. Esa instantánea, con su tono de calidez y celebración, transmite algo del espíritu de esta experiencia,

*Cecilia Pitrola es Licenciada en Artes (UBA), con estudios de posgrado en Gestión de Museos (Fundación TyPA), Política y Gestión en Cultura y Comunicación (FLACSO), y una Diplomatura en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO). Es Directora del Museo del Juguete de San Isidro desde 2016. E-mail: cecilia.pitro@gmail.com.

propuesta y coordinada por el Museo pero llevada adelante en colaboración con la comunidad escolar. Y da cuenta de la forma en que este proyecto nos corrió de nuestro lugar – físico y simbólico – habitual a tal punto que eran nuestros visitantes quienes nos daban la bienvenida.

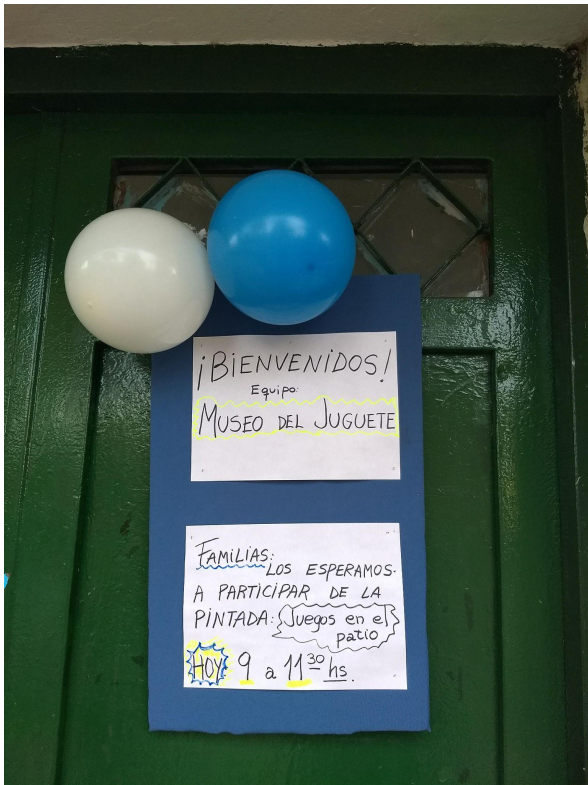


Imagen 1 – Cartel de recibimiento en la Escuela Primaria N°13 de Boulogne.

Foto: Cecilia Pitrola.

Fui invitada a escribir este artículo para presentar el proyecto del Museo del Juguete de San Isidro (MJSI) que fue premiado en la VIII Edición del Premio Iberoamericano de Educación y Museos, y aportar, desde esta presentación alguna reflexión que pueda servir como aporte para pensar la Educación en los museos iberoamericanos. Y como los proyectos no nacen de un repollo, y los procesos y entretelones son tan importantes e interesantes como los resultados – o más –, después de presentar el proyecto y sus etapas, abordaré algunos aspectos del contexto institucional, territorial e ideológico que hizo posible el desarrollo de El Museo va al Recreo, así como las formas en que este proyecto transformó el trabajo del museo.

El Museo va al Recreo: un resumen del proyecto y sus etapas

El Museo va al Recreo fue realizado en los años 2017 y 2018 y propuso el desarrollo y el diseño de una propuesta para intervenir con juegos pintados los suelos de los patios de escuelas de San Isidro. Este proceso fue resultado del trabajo colaborativo entre el equipo del Museo del Juguete, especializado en juego, y la comunidad educativa de seis escuelas primarias públicas del barrio del museo, integrando a los niños y niñas, sus docentes, sus familias y autoridades escolares.

La invitación. Como primer paso, el proyecto fue presentado a las autoridades y docentes de cada escuela para invitarlas a participar y consensuar un cronograma de trabajo que implicaba el desarrollo de varias etapas a lo largo de algunos meses.

Una vez establecida esa agenda, se decidió junto a docentes y autoridades con qué grupo o grado del último ciclo de primaria trabajaríamos y planificamos algunos encuentros para presentar el proyecto a chicos y chicas. Ellos, como destinatarios finales del proyecto, son quienes conocen en profundidad el juego de los recreos, sus rincones, sus reglas y los deseos que los motorizan; quienes deben estar conformes con el resultado final y quienes darán vida a esos juegos.

El proceso de investigación y diseño. Con la consigna de investigar qué juegos se juegan en el patio de su escuela, Martina Lopez Brazzola, coordinadora del área de Comunidad y del proyecto, acompañó a los chicos y chicas en el proceso de elaborar una suerte de censos de juego, que incluían entrevistas a sus compañeros y compañeras, el dibujo de planos del patio donde señalar los juegos y las diversas situaciones (deportivas o sociales) que transcurren en los distintos sectores del patio, así como también qué otros usos se hacen de ese espacio. Chicos y chicas fueron observadores, exploradores y cartógrafos de sus propios patios y recreos.



Imagen 2 – Mapa del recreo realizado junto a chicos y chicas de la Escuela Primaria N° 20.
Foto: MinoCo.



Imagen 3 – Chicos de la Escuela Primaria N° 24 José Manuel Estrada (Boulogne), realizando encuestas en el recreo.
Foto: Juan Francisco Otaño.

Una vez terminado ese mapa lúdico del recreo, y en función de la información recabada, el equipo del Museo elaboró una propuesta de juegos a pintar. En base a esa propuesta, se hicieron borradores en tiza y testeo de los juegos para probar su “jugabilidad” (jugando, por supuesto) y dando lugar a que chicos y chicas propongan cambios, reformulaciones o nuevos juegos, en algunos casos,

inventados por ellos y ellas a lo largo del proceso. Chicos y chicas son expertos en jugar y tienen grandes ideas para inventar otros juegos y otras formas de jugar. Ellos y ellas estuvieron a cargo de dibujarlos, hacer los instructivos (que luego serían impresos en carteles) y dibujarlos con tiza para probarlos¹.



Imagen 4 – Chicos y chicas realizando borradores con tiza. Escuela Primaria N°20.
Foto: Gisela Mouradian.

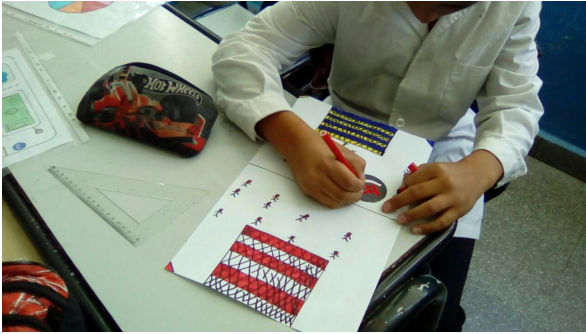


Imagen 5 – Alumno de la Escuela Pública N°13 dibujando planos de juegos para pintar en el patio.
Foto: Gisela Mouradian.

Este proceso de trabajo llevó meses e implicó una serie de encuentros que transcurrieron en el ámbito escolar, donde la coordinadora de Comunidad del Museo estuvo en más de una ocasión al frente del aula trabajando a la par con docentes del grado.



Imagen 6 – Martina Lopez Brazzola, coordinadora del área de Comunidad del MJSI al frente del aula en la Escuela Primaria N° 20.
Foto: Gisela Mouradian.

La pintada. Una vez logrado el proyecto y diseño final de los juegos a pintar en el patio, que resultó diferente en cada escuela, se programó la pintada. Además de incentivar el juego y mejorar el espacio de los recreos, la idea fue desde un comienzo que el proceso de realización se produzca de manera colectiva, involucrando a toda la comunidad educativa: docentes, no docentes, directivos, chicos y chicas, sus familias, estudiantes de otras instituciones que utilizan las instalaciones, organizaciones del barrio, etc.



Imagen 7 – Alumnos y maestras en la jornada de pintura de la Escuela Primaria N°27.
Foto: Cecilia Pitrola.

Un clima de celebración sobrevoló cada una de las pintadas, una invitación a arremangarse en una jornada de trabajo intenso por un fin que vale la pena. Para el MJSI fue también una forma de fortalecer vínculos, interiorizarse en la realidad de las escuelas públicas del barrio y sus necesidades, habitarlas, tender puentes entre instituciones y personas, reencontrarnos en otro contexto con algunos de los chicos y chicas que nos visitan cotidianamente, y construir comunidad en torno al Museo. Para quienes se sumaron fue una oportunidad de vincularse, contribuyendo con una causa común en un espacio compartido.

La inauguración. Desde ya que el resultado final es sumamente gratificante: un patio más alegre y colorido que promueva el juego como forma de socialización y recreo, en los espacios de tiempo libre dentro del horario escolar. Un patio escolar donde el juego plante bandera. Pero más allá de ese resultado muy concreto, parte del objetivo era el proceso de trabajo. Promover la participación de docentes, niños, niñas y sus familias junto al equipo del Museo del Juguete, en el diseño y concreción de un proyecto comunitario, como forma de fortalecer el empoderamiento en el cumplimiento de sus derechos. Transmitir a niños y niñas que ellos pueden – y es su derecho hacerlo – ser artífices de propuestas para mejorar su propio entorno y los espacios públicos que les pertenecen, para contribuir al bienestar de su comunidad infantil. El grupo del grado que trabajó en el diseño del proyecto, ofrecía y enseñaba a sus pares y a las “nuevas generaciones” de

los grados más pequeños, ese patio de juegos, como un regalo, en mutuo beneficio.

Nuestra responsabilidad como adultos que trabajamos con niños y niñas es demostrarles que hay un museo y una comunidad escolar que los y las escucha, que pone en valor sus derechos y acompaña ese aprendizaje. Así, este proyecto fue también una apuesta a la construcción de ciudadanía infantil.



Imagen 8 – Dedicatoria del patio de juegos pintados realizada por los chicos y chicas de la Escuela Primaria N°30.

Foto: Martina Lopez Brazzola.



Imagen 9 – Inauguración de los juegos pintados en el patio que comparten las Escuelas Primarias N° 24 y N° 28.

Foto: Marcelo Cabello.



Imagen 10 – Inauguración de los juegos pintados en el patio que comparten las Escuelas Primarias N° 24 y N° 28.

Foto: Marcelo Cabello.



Imagen 11 – Inauguración de los juegos pintados en el patio que comparten las Escuelas Primarias N° 24 y N° 28.

Foto: Marcelo Cabello.

Sobre la institución: un museo que abre el juego

El Museo del Juguete de San Isidro fue inaugurado por la Subsecretaría de Cultura del Municipio de San Isidro, en el Gran Buenos Aires, en julio de 2011 con la misión de recuperar, conservar, promover y ampliar las experiencias de juego y el uso de juguetes.

Es un museo centrado en los visitantes, y particularmente en los niños y niñas de hoy y de ayer. A través de su exhibición permanente, de exhibiciones temporarias, proyectos, acciones y eventos especiales, busca promover la participación

activa de la comunidad en la construcción colectiva de la memoria, la identidad, el disfrute y la reflexión crítica en torno al patrimonio tangible e intangible de juegos y juguetes.

El trabajo que lleva adelante el MJSI se inscribe en la reflexión actual que concibe a los museos como instituciones de relevancia social, capaces de intervenir en el presente y generar un impacto en su entorno y en la vida de las personas. En ese sentido, el MJSI fue creciendo como institución de referencia en el ámbito local para quienes trabajan en el vínculo entre los museos y la comunidad, en relación con el juego y la infancia, para la comunidad de Boulogne y -lo que es clave- para los niños y niñas del barrio, que lo habitan y activan cotidianamente.

Un museo en un territorio

Ubicado en Boulogne, emplazado en un predio y edificio donde funcionó entre 1941 y 2009 el Hogar de niños y niñas Carlos de Arenaza, el Museo del Juguete fue concebido desde sus inicios como un espacio público comprometido con la necesidad de pensar la infancia de manera crítica y promover los derechos infantiles, con particular énfasis en el derecho al juego. Desde este punto de partida, se busca dar al trabajo del Museo el sentido de ser un aporte, aunque sea modesto, a las políticas públicas de infancia.

El Museo se encuentra en la periferia de San Isidro, un municipio que a su vez está en las afueras de la ciudad de Buenos Aires, surcado por una gran polaridad socioeconómica. En los alrededores del Museo hay barrios de muy altos y de muy bajos recursos, así como también de clase media. En ese contexto social complejo atravesado por la desigualdad, el museo es un territorio donde co-habitan y se encuentran en el juego, en el disfrute y construcción del patrimonio lúdico, niños, niñas, adolescentes y familias de distinta procedencia que quizás no se cruzarían en ningún otro espacio. El museo es su mundo en común, un espacio público, de acceso libre y gratuito, constructor de igualdad, que si bien pequeño es capaz de agrupar e incluir a todos y todas en un mismo juego. Un museo como lugar donde tener infancia (sin importar la edad), y

donde todos los niños y niñas tienen el mismo derecho a jugar, a ganar, a perder y a volver a empezar; donde puedan ser escuchados/as, incidir en la definición de las reglas y ser también, a veces, quienes enseñan.

Si como dice Hanna Arendt la política trata del estar juntos y “vivir juntos” es tener un mundo de cosas en común, como una mesa alrededor de la cual agruparse, que nos une y nos separa al mismo tiempo, el Museo del Juguete de San Isidro trabaja día a día para construir ese mundo (ARENDRT, 2016).

Y para expandir esta idea de museo más allá de nuestros propios límites -y limitaciones- y echar raíz en el territorio, aún sin ser un museo comunitario el MJSI se propone hacer causa común de su misión con la comunidad, en el día a día y desarrollando proyectos que motorizan el juego y la alegría de compartir, de estar y hacer de manera colectiva. Esta es la vocación del Museo, particularmente impulsada por el área de Comunidad, de la que nació el proyecto El Museo va al Recreo.

¿Cuentan los niños y niñas como comunidad? Una mirada sobre la infancia y sus derechos

El juego es un patrimonio que se construye día a día en el Museo del Juguete. Y como todo patrimonio inmaterial está basado en la comunidad².

¿Es posible pensar a los/as niños/as como comunidad? ¿Son considerados dentro del concepto de “comunidad” que manejan los museos? Si pensamos a los niños y niñas con la capacidad, la autonomía, el derecho y la autoridad para reconocer, interpretar, construir y transmitir ese patrimonio. ¿Acaso es el Museo el espacio que puede habilitar esa posibilidad de que niños y niñas puedan pensarse a sí mismos, expresarse y autorepresentarse, para existir entonces como comunidad, como colectivo, en la construcción social del patrimonio? ¿Para que los niños “sean parte de” en lugar de estar aparte?

Jugar es un derecho enunciado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y el recreo es uno de sus espacios por excelencia. En el Museo del Juguete de San Isidro

creemos que es importante poder garantizar a todos los niños y niñas espacios y tiempos de juego libre en la vida en general, y en el ámbito escolar en particular, porque allí transcurre buena parte de su tiempo y de su vida social³.

El juego potencia otro tipo de aprendizajes, nos hace preguntas, nos convoca a explorar. El juego transforma, transporta, conecta y libera, nos invita a crear, a inventar nuevas reglas, nuevos mundos y vínculos. Estamos convencidos de que una escuela donde el juego, sin otro fin que el juego mismo, tenga su lugar, es una escuela con mayores niveles de bienestar, convivencia y disposición al aprendizaje. ¿Y qué mejor lugar para el “*jugar por jugar*” que el recreo? Esta convicción sentó las bases del proyecto.

Por otro lado, el proyecto no sólo se propuso promover el cumplimiento de este derecho poniendo el juego en el centro de la escena y transformando el entorno escolar a partir de intervenciones lúdicas, sino hacerlo de tal forma que ese proceso contara con la participación activa de niños y niñas en las distintas etapas, el diseño, testeo, selección y toma de decisiones.

En este punto, es interesante ir más allá del derecho como “acceso a” – al juego, a la cultura, a la educación –, y sumar la distinción entre “derechos crédito” y “derechos libertades” de la infancia, que Cielo Salviolo⁴ retoma de Philippe Meirieu. (SALVIOLO, 2017).

Salviolo expresa la gran dificultad que tenemos como sociedad a más de 20 años de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) para reconocer los derechos de niños y niñas que se vinculan con su participación social y política, con la posibilidad de que influyan y afecten a otros con el pensamiento, con las ideas. Derechos crédito son los que:

[...] implican obligaciones de los adultos (la sociedad y el Estado): derecho a un nombre y a una nacionalidad, a conocer a sus padres, a tener una familia, a la educación, a la alimentación, a la vivienda, a la salud, a cuidados especiales, a la protección contra toda forma de violencia y explotación, a las garantías judiciales en caso de una infracción a la ley penal.(...) Sin embargo, los derechos libertades, aquellos que reconocen a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de ejercer por sí mismos varias libertades, aquellos que les

permiten impactar en el mundo, actuar por sí mismos, son los que plantean más dificultades para su reconocimiento, su aceptación, su puesta en práctica. Podemos mencionar en este grupo, el derecho a la libertad de pensamiento, de asociación y reunión; a ser escuchados, a expresar sus opiniones libremente; a buscar, recibir y difundir informaciones de todo tipo; a compartir con el mundo sus ideas y a que éstas sean tenidas en cuenta (SALVIOLO, 2017, p. 3).

¿Qué mejor aspiración para un museo que ser un espacio donde las comunidades que representa encuentren la libertad para actuar por sí mismas e “impactar en el mundo”? Este es otro de los deseos que motorizaron el proyecto: la participación infantil.

Un proyecto de Comunidad que gana un Premio de Educación

Si bien el Museo del Juguete es pequeño cuenta, entre los ocho integrantes que conformamos su equipo completo, con un área de Educación y un área de Comunidad, entre otras. Sin embargo, el proyecto seleccionado como ganador en este premio de Educación es del área de Comunidad, y no de Educación. Este dato que a primera vista puede parecer anecdótico o un poco burocrático, puede resultar significativo para hablar del trabajo en equipo y de la forma en que, en la práctica y al calor de los proyectos, se van desdibujando y reconfigurando los límites de las áreas y del propio museo. Este proyecto supuso el ensayo de nuevas formas de desplegar la acción del Museo y de poner en práctica su misión y, en particular, nuevas formas de pensar la relación entre el museo y las escuelas más allá de la recepción de grupos escolares para realizar recorridos lúdicos y participativos en el museo. Y, en cierta forma, la posibilidad de llevarlo a cabo con éxito implicó poner en tensión y desdibujar – no siempre sin conflictos – muchos de los límites y posibilidades de lo que se supone que el museo es y hace y de la tarea que cabe a cada área e integrante del equipo de acuerdo al organigrama, ya que todas las personas que trabajamos en el museo trabajamos en El Museo va al Recreo. La convicción y el

entusiasmo de concretar un proyecto que, profundamente en línea con la misión social del museo, atravesaba las paredes y expandía sus límites, dio al equipo la flexibilidad para hacer ajustes y cambios en la agenda y la rutina de trabajo.

Por otro lado, el desarrollo del proyecto amplió nuestra mirada sobre las formas variadas en que es posible articular el trabajo entre el museo y las escuelas. Ya no solo bajo el formato clásico de las visitas guiadas o visitas-taller basadas en la propuesta museográfica – que seguimos realizando – sino también como aliadas, en el desarrollo de diversos proyectos que promueven el juego en la infancia y adolescencia, que tienen un impacto en la comunidad, y como instituciones capaces de involucrarse en propuestas que suponen la participación activa de chicos, chicas, adolescentes y de la comunidad escolar, produciendo contenidos y construyendo materialmente. Este proceso de trabajo colaborativo con escuelas de escasos recursos requirió del acompañamiento del equipo del museo y fue un aprendizaje y transformación para ambas instituciones.

En ese sentido, es interesante la propuesta de la autora chilena Carla Pinochet Cobos que propone utilizar el concepto de *performatividad* para pensar el campo de los museos latinoamericanos como un espacio en construcción. En su libro “Derivas críticas del Museo en América Latina”, la autora instala el interrogante de cómo se construye un museo y se pregunta por los modos en que el propio ejercicio del museo, incluso en sus tareas más cotidianas, puede ser el sustrato mediante el cual la institución-museo define sus formas, establece sus límites, y construye una vocación museológica que no termina de clausurarse. (PINOCHET COBOS, 2016). “En el ámbito de los museos, las iniciativas concretas ejercen un poder performativo al participar activamente en la definición y refiguración de los límites de lo que constituye un museo, límites que a la vez fijan sus condiciones de posibilidad dentro del campo”. (PINOCHET COBOS, 2016, p. 9).

Esta forma de pensar el museo performativamente sirve para dar cuenta del modo en que repercutió este proyecto en el Museo del Juguete, donde todas las áreas del museo fueron

Comunidad y fueron Educación. Según Pinochet Cobos,

[...] la performatividad nos sirve para entender que la condición del museo es su permanente cambio. Si es que no hay esencia más que en la realización de la práctica museal, entonces los caminos que emprenda el museo – por más apartados de la “ficción reguladora” del museo moderno – son su única identidad posible.

[...]

Museos que son productos y productores de su propio proyecto, y que justamente desde su hacer, imaginan modos peculiares de pensarlo y practicarlo (PINOCHET COBOS, 2016, p. 41-42).

El Museo va al Recreo fue producto del museo, y el museo a su vez fue producto del proyecto, que sentó las bases de nuevas formas de pensar el vínculo entre museo y escuela, entre educación y comunidad, sirviendo como disparador para otros proyectos que surgieron con posterioridad y que siguen dando, a su vez, nueva forma al Museo⁵.

Porque finalmente... ¿de qué se ocupa el área de Educación? Es un área prácticamente infaltable en los museos – a pesar del debate que desató la última propuesta de definición de museo realizada por ICOM al dejar de lado su función educativa⁶ –. Con distintas orientaciones según la institución, es en términos generales aquella que se ocupa de accesibilizar los contenidos y temas que investiga el Museo – su guión curatorial y su propuesta museográfica – a los distintos tipos de públicos, generando recursos, intervenciones, y desarrollando programas educativos de talleres, actividades y recorridos. Es, por otro lado y no menos importante, la que se encarga de entablar un vínculo con las escuelas y sus docentes, y realizar recorridos guiados para los grupos escolares que suelen representar un porcentaje importante del público de los museos.

¿Y de qué se ocupa el área de Comunidad? Por lo pronto, es muchísimo menos frecuente en el organigrama de los museos que el área de Educación. Muchas veces apunta a desarrollar un trabajo territorial o de inclusión de diversas comunidades que de otro modo quedan excluidas. En el caso del Museo del Juguete, el área de Comunidad fue creada

en el año 2013 con el objetivo de que el MJSI eche raíces en el territorio de Boulogne y alrededores, de entablar vínculos con instituciones y organizaciones del barrio, interiorizarse en las problemáticas y necesidades de la comunidad, principalmente aquellas vinculadas con temas de infancia y adolescencia, y lograr que la comunidad barrial se integre, se apropie y participe activamente en la vida del Museo.

Ahora bien, acaso esta suerte de ambigüedad jurisdiccional o identitaria que plantea El Museo va al Recreo como proyecto que es a su vez educativo y comunitario, que siendo un proyecto de Comunidad gana un premio de Educación, pueda ser leída también desde la perspectiva que propone Pinochet Cobos como un desafío o cuestionamiento, performático, a la concepción de las áreas de los Museos como compartimentos estancos, para entenderlos de manera más orgánica, entrelazada y complementaria, como la vida misma. En palabras de la autora: “Entender la factura performativa de los procesos sociales – de las identidades étnicas, de la cultura, del género, etc. – significa desafiar el supuesto de clausura que conllevaban sus definiciones hegemónicas”. (PINOCHET COBOS, 2016, p. 42).

En el Museo del Juguete, las escuelas del barrio y sus docentes, son considerados parte importante de la comunidad del Museo. Así como también los chicos y chicas del barrio, nuestro público privilegiado son, a su vez, parte de la comunidad de esas mismas escuelas. Por lo que, si el Museo se propone contribuir al bienestar infantil incentivando el juego como derecho fundamental de la infancia en la vida de chicos y chicas de la zona, incluso más allá de la visita al Museo, en otros espacios que habitan cotidianamente. ¿Qué mejor que trabajar de manera integrada y colaborativa junto a las escuelas?

Acaso cuando los Museos dejan de estar tan centrados en sí mismos, en sus guiones curatoriales, sus colecciones y el parcelamiento jurisdiccional de sus áreas de trabajo y actuación, y se permiten desplazar el centro hacia afuera, para centrarse en sus comunidades, entonces el área de Educación puede volverse capaz de escuchar a las comunidades, identificar sus necesidades, intereses, recursos, carencias y potenciales, para pensar entonces desde el

afecto de qué forma el Museo puede involucrarse con ellas e involucrarlas en su hacer. Y el área de Comunidad puede convocar a docentes e instituciones educativas a desarrollar proyectos que transcurran en el museo, pero también en las aulas, en los patios escolares o en el espacio público.

Acaso el deseo más profundo que motoriza esta forma de trabajar y este proyecto sea el de construir una comunidad educativa para que museo, escuelas, familias y demás integrantes de la comunidad trabajemos de manera conjunta en la construcción y disfrute del patrimonio y en el desarrollo de recursos y espacios significativos, críticos, de producción, creatividad, pensamiento y juego que garanticen los derechos de la infancia y que apunten en definitiva a construir una sociedad mejor, un mundo más amigable para infancias más libres. Sin olvidar un norte que Chiqui Gonzalez, referente argentina en materia de políticas públicas de infancias en América Latina, proclama como derecho: el derecho a la felicidad.

Es responsabilidad del Estado garantizar derechos por igual a todos los ciudadanos, porque los derechos son el piso de una auténtica sociedad inclusiva y múltiple. La aspiración del hombre en la Cultura es mucho mayor: la ineludible búsqueda de la felicidad. Es tarea de las Políticas Públicas Culturales crear espacios y momentos de felicidad, afianzar lo colectivo, fortalecer el pensamiento poético y la memoria y realizar una acción constante en la distribución social del afecto y en la promoción en territorio de una red pública y privada de cuidados de los unos hacia sí mismos y hacia los otros (GONZALEZ, 2017, p. 1).

Recalculando: conclusiones para volver a empezar

Este proyecto puede resultar de interés y significar un aporte para quienes trabajan en relación con las infancias, en el cruce entre juego y educación. Asimismo aporta una experiencia valiosa para los museos que se proponen incentivar el trabajo colaborativo con la/s comunidad/es y encontrar otras formas de trabajar con docentes y grupos escolares fuera del ámbito del Museo.

Para los primeros, por el despliegue de una propuesta que pone en valor el juego, como derecho de la infancia y actividad central en la vida infantil y en todos los ámbitos en que transcurre –incluida la escuela–, y por ensayar una metodología de trabajo con participación infantil, involucrando activamente a niños y niñas en las distintas etapas. Partiendo de sus intereses y necesidades, escuchando sus voces, dando lugar a sus ideas y saberes. Dándoles la oportunidad de participar en la toma de decisiones sobre temas que les atañen, en un proyecto que apunta al bienestar infantil.

Para quienes trabajan en el ámbito de los museos, porque amplía el horizonte de acción del área de Educación y del museo, sin alejarse de su misión. Porque propone una forma de extender los saberes y conocimientos específicos del equipo del museo, involucrándose activamente en pos de contribuir de formas concretas al bienestar de su comunidad. Y porque pone en tensión, cuestiona, y habilita otras formas de pensar y organizar el trabajo al interior del equipo, entre las áreas, desdibujando incluso los límites –físicos y simbólicos– del concepto de museo.

Este proyecto puede ser replicable en cualquier escuela de Argentina y de otros países. Con ese fin, el Museo del Juguete ha realizado una publicación de distribución gratuita que despliega el proceso en sus etapas, como bitácora de una aventura que puede ser punto de partida e inspiración para desarrollar otras maneras de implementarlo en manos de quienes estén en la búsqueda de promover el juego en la escuela y en la vida de niños y niñas.

Involucrar a la comunidad en la pintada de los juegos no fue tarea sencilla. Sin embargo, contribuir en una tarea que mejora la vida cotidiana de niños y niñas en sus espacios de recreo y sus posibilidades de jugar, realizarlo de manera comunitaria y sentirse parte de ese proceso, es una experiencia sumamente satisfactoria que fortalece mucho los vínculos y la cercanía de la escuela y del museo con la comunidad barrial, así como su compromiso para con la infancia y sus derechos. En ese sentido, sería interesante desarrollar nuevas estrategias y buscar aliados en el territorio para involucrar a la comunidad y fortalecer el compromiso de los/as adultos/as para con las infancias y sus derechos.

Entre que este proyecto se implementó y se escribieron las conclusiones del presente artículo, la realidad se transformó de manera radical por la pandemia de COVID 19 y seguramente la escuela, los recreos y las formas de interactuar entre niños y niñas se transformen también. Desde la perspectiva actual, en el contexto de los cambios que supuso para los museos, las escuelas y la vida infantil, cabe preguntarse de qué forma los museos que trabajan en relación con las infancias – pero también todos los museos – pueden contribuir con el bienestar infantil y el cumplimiento del derecho al juego, uno entre otros de los derechos vulnerados. La crisis económica y el aumento de la pobreza en América Latina castiga especialmente a las infancias. Los espacios de la vida en común de niños y niñas se han visto total o parcialmente cerrados y su reapertura parcial se ha dado con estrictos protocolos de distanciamiento, que prohíben muchos de los juegos que solían jugar y sus formas habituales de interacción social. Esta realidad redobla el desafío y la necesidad de pensar nuevas maneras de incentivar el juego en la vida cotidiana de chicos y chicas, sin dejar de escuchar sus voces, para identificar sus inquietudes y necesidades. Ojalá esta experiencia estimule el ejercicio creativo de reimaginar las posibilidades de juego en los recreos escolares y en los diversos espacios habitados por niños y niñas, en el nuevo contexto.

Notas

1 Para conocer los juegos y recursos utilizados para el desarrollo del proyecto y los consejos para replicarlo e implementarlo en diversos contextos, con el apoyo del Premio Iberoamericano de Educación y Museos, el Museo del Juguete realizó la publicación “El Museo va al Recreo. Una experiencia de juego y participación infantil entre museo, escuela y comunidad.”

2 De acuerdo con la definición de UNESCO, una de las características que definen el patrimonio inmaterial es el estar basado en la comunidad: “Basado en la comunidad: el patrimonio cultural inmaterial sólo puede serlo si es reconocido como tal por las comunidades, grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten. Sin este reconocimiento, nadie puede decidir por ellos que una expresión o un uso determinado forma parte de su patrimonio.” Disponible en:

<http://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

3 La ordenanza municipal de creación del Museo del Juguete establece como objetivo general: “Lograr, a través de la creación del Museo Municipal del Juguete de San Isidro, el

cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño y de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26. 061, como una política de estado que tenga como fin último la formación de personas que, en el futuro, puedan ser las hacedoras de una sociedad solidaria, creativa y responsable.”

4 Cielo Salvio es gestora cultural, consultora e investigadora en comunicación e infancia y productora especializada en contenidos y formatos audiovisuales infantiles. Participó en el proceso de creación del Canal Pakapaka, primer canal de televisión público infantil de Argentina reconocido en América Latina, fue su Directora fundadora.

5 En 2018 y 2019 el Museo inició “De tal palo tal autito”, un proyecto desarrollado entre las áreas de Educación y Técnica, que integró como colaboradoras a dos de las escuelas secundarias técnicas de San Isidro, con la participación activa de alumnos y alumnas, en uno de sus tradicionales eventos anuales: La carrera de autitos a piolín. Después de un taller del Museo realizado en la escuela, los adolescentes, en sus horas de taller junto a docentes de la escuela, construían rueditas para los autitos a piolín y el día de la carrera estaban a cargo de un puesto de Verificación Técnica Vehicular.

En 2018 se realizó el proyecto “Muestra nuestra”, un proyecto de curaduría infantil desarrollado con la Escuela Primaria N° 27, la escuela pública primaria más cercana al Museo.

En 2019 el área de Comunidad llevó adelante junto a tres escuelas secundarias del barrio el proyecto “Que salte la ficha”, de promoción del juego en la adolescencia a través del desarrollo de encuentros, producción y armado de kits de juegos de mesa y de rol junto a la comunidad escolar.

6 Sobre los debates en torno a la inclusión de la palabra Educación en la nueva definición de Museos de la Conferencia Anual de ICOM:

<https://icom.museum/es/news/el-icom-anuncia-la-definicion-al-ternativa-del-museo-que-se-sometera-a-votacion/>

<https://ricardorubiales.com/transcurrir/definiciones>

<https://evemuseografia.com/2020/06/23/definicion-de-museo-ideas-y-venidas/>

Referencias

ARENDDT, Hanna. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2016.

GONZALEZ, Chiqui. **Día Internacional del Derecho a la Felicidad**. 2017. Disponible en: <https://chiquigonzalez.com.ar/project/dia-internacional-del-derecho-a-la-felicidad/> Publicado el 22 de junio de 2017.

PINOCHET COBOS, Carla. **Derivas críticas del Museo en América Latina**. México: Siglo XXI Editores, 2016.

SALVIOLO, Cielo. **20 años de derechos infantiles**. Debates y perspectivas. Clase XV. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual, 2014.

Intercambiando culturas em museus: objetos, coleções e ação educativa

Interchanging cultures in museums: objects, collections and educational action

Sandra Martins Farias*

Palavras chave:
Museu
Ação Educativa
Diálogo Cultural

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir de pesquisa de campo desenvolvida no Museu Nacional da Colômbia em 2011 durante realização do doutorado no Programa de Pós-graduação Integração da América Latina – PROLAM/USP. Dessa forma, contém informações e dados compilados no período da investigação, bem como relatos de entrevistas obtidas e efetuadas durante o trabalho de campo no Museu. O texto tem como objetivo refletir sobre estratégias e ações educativas, desenvolvidas que buscam estimular a participação e a experiência nos museus por meio das interações ali promovidas. O foco principal é a exposição “Velórios Vivos”, realizada em 2010 pelo Museu Nacional da Colômbia e que apresenta práticas fúnebres de comunidades *raizales* e *palenqueras* colombianas¹. A escolha desta mostra para compor o artigo se deve a suas aspectos inovadores indo ao encontro das perspectivas adotadas pela museologia social e por ser permeada pelo que hoje vem sendo denominado de pensamento decolonial ou decolonialidade². Trata-se de um texto que visa contribuir para o debate sobre as práticas museais que tem por finalidade promover identidades e diversidades culturais, fomentar a participação e os diálogos e ampliar as relações com o ambiente sociocultural.

Keywords:
Museum
Educational Action
Cultural Dialogue

Abstract: This article was prepared based on field research carried out at the National Museum of Colombia in 2011 during the doctorate. Thus, it contains information and data compiled during the investigation period, as well as reports of interviews obtained and carried out during fieldwork at the Museum. Its elaboration aims to reflect on educational strategies and actions, developed that seek to stimulate participation and experience in museums through the interactions promoted there. The main focus is the exhibition “Lives Funerals”, held in 2010 by the National Museum of Colombia and which presents funeral practices of Colombian *raizales* and *palenqueras* communities. The choice of this exhibition to compose the article is due to its innovative aspects, meeting the perspectives adopted by social museology and because it is permeated by what is now being called decolonial thought or decoloniality. It is a text that aims to contribute to the debate on museum practices that aims to promote cultural identities and diversities, foster participation and dialogues and expand relations with the socio-cultural environment.

Recebido em 1º de dezembro de 2020. Aprovado em 23 de março de 2021.

* Graduada em Ciências Sociais (UFMG), especialista em Gestão do Patrimônio Cultural (PUCMINAS), mestre em Antropologia (UFMG) e Doutora em Integração da América Latina (USP). Coordenadora do Museu da Imagem e do Som de Belo Horizonte. E-mail: sandramartinsf@gmail.com.

Apontamentos sobre Educação Museal

A educação em museus pode ser apreendida como uma área consagrada a desenvolver ações que potencializam e fortalecem o papel educativo de espaços e instituições de educação não formal, como museus. Seu principal objetivo é incluir e atrair diferentes públicos em experiências de aprendizagem no intuito de estimular e fomentar a curiosidade e o interesse por seus objetos e coleções.

Segundo Grinspum (2000), museus procuram implantar formas de mediação que possibilitem aos visitantes interpretar suas coleções, por meio das ações culturais (expositivas, educativas, de pesquisa, comunicativas, etc.), propiciando as mais diversas interpretações e apropriações, de modo que compartilhem, enquanto cidadãos, a responsabilidade de salvaguardar o patrimônio cultural. Para tanto, os museus, independente de sua tipologia, recorrem a diversos métodos e metodologias de acordo com a realidade vivida pela instituição, considerando acervo, curadoria, perfil de público, programas – expositivo, educativo, de desenvolvimento de acervo, etc..

Seguindo esta linha de pensamento a ação educativa nos museus, por meio da mediação, propõe tornar seu acervo acessível a todos, utilizando métodos e técnicas que promovam a fruição, apreensão, interpretação dos sentidos intrínsecos e extrínsecos, de modo a estimular a criação e revelar formas diversas de conhecimento (Grinspum, 2000). Esta ideia também pode ser corroborada por Vasconcelos & Silva quando destacam:

Tradicionalmente as práticas de mediação educativa em museus foram compreendidas durante muito tempo como atividades complementares que se desenrolam nos espaços expositivos, implementadas por uma equipe de monitores ou guias (atualmente denominados de educadores ou mediadores), cuja principal finalidade era a de “explicar” ou mesmo entreter o público cativo, em geral, crianças em idade e contexto escolar, a respeito dos principais temas expressos nos discursos das exposições. Uma exposição museológica é um canal de comunicação que estabelece uma relação entre sua proposta expográfica e o público, caracterizando-se como uma representação visual

e parcial do universo do conhecimento humano. (VASCONCELOS; SILVA, 2018, p. 624).

Segundo Almeida (2005), estudos atuais consideram que a interação público - exposição ocorre em quatro dimensões: sociocultural, físico, temporal e pessoal. Nesta concepção a proposta interativa permite tornar ainda mais visíveis as relações que ocorrem tanto durante a visita quanto antes e depois, visto que considera em conjunto os antecedentes da visita e os fatos relevantes que podem ser apreendidos no momento pós visita.

Mas os museus nem sempre foram abertos de forma tão democrática como o é nos dias de hoje e não tinham como foco trabalhar formas de mediação visando a melhor interação entre o público e seu acervo.

A abertura dos museus a diferentes públicos se inicia no século XVIII. Segundo Ames (1992) a ideia era utilizar os museus como espaços de educação e como base para ‘civilizar’³ as camadas médias da sociedade. Segundo esse autor, tal fato é perceptível quando se observa que entre os séculos XVIII e XIX, que na Europa os museus possuíam complicados quadros de horários de funcionamento e muitas restrições ao acesso, que serviam muito mais para bloquear a entrada do público do que para permitir sua entrada.

Ames (1992) também destaca que é a partir do século XIX que os grandes museus europeus passam a ter como função destacada a sua utilização como local colocado à disposição dos grupos sociais visando colaborar para a educação e formação de uma consciência nacional desta sociedade, permeada pelo olhar hegemônico e não valorizando as diferenças. Brulon reforça este argumento ao destacar a influência cartesiana na produção da neutralidade nos museus ao separar corpos e cultura material:

A exclusão do corpo no processo do pensamento museal faz da produção de ciência nos museus um procedimento neutro e universal baseado no apagamento dos contextos e dos corpos envolvidos no encontro colonial. Para além de um pressuposto filosófico, trata-se de uma postura política que eleva o cientista ou o produtor de conhecimento para a metrópole à posição divina e submete seus objetos à condição subalterna de

objetos de museu. [...] A racionalidade cartesiana, ao separar o sujeito (coletor) do objeto (de coleta dos museus) engendra as representações de sujeitos sem corpos e destituídos de sua historicidade como assujeitados aos regimes de colonialidade que fundaram a musealização (BRULON, 2020, p.10).

Ainda que desde o século XVIII já houvesse a prerrogativa do museu como espaço com possibilidades educativas, foi somente durante o século XIX que o aspecto educativo dessas instituições se tornou alvo de reflexão.

Nos séculos XVIII e XIX, mesmo podendo ser perceptível o empenho em democratizar e popularizar a visitação em museus, o enfoque mais profundo estava na valorização do acervo do que em estabelecer comunicação com os seus visitantes. Pérez-Ruiz ratifica esta afirmação, ao apresentar sua análise sobre o percurso de transformação dos museus no mundo a partir das modificações que vêm sofrendo as relações entre sujeito e objeto:

Una de las tendencias de la práctica museística es la que otorga mayor importancia a los bienes culturales, de donde deriva el hecho de que la colección y conservación de los mismos sean los fines últimos y la razón de ser de los museos (PÉREZ-RUIZ, 1998, p.95).

A partir do século XX o “mundo” museal, com diferentes nuances a depender da localização geográfica da instituição, inicia processos que visam colocar maior relevo às ações educativas quando da concepção de suas exposições, visando maior aproximação entre público e exposição e a ampliação do conhecimento sobre o objeto em si. Neste momento, ocorre uma mudança no eixo programático dos museus, que começam a ver no público visitante, e não apenas nas coleções, um dos motivos de sua existência. Passa-se, então, a criar propostas que permitam melhorar as condições de comunicação entre público e coleções.

Conforme destaca Cazelli e Valente desde o século XIX pode-se perceber iniciativas interessantes e bem estruturadas de educação em museus. Contudo é apenas em meados do século XX que a função educativa dos museus passam a ser reconhecidas formalmente e isso reverbera nas

propostas educativas de instituições museais, que se mostram mais evidentes e manifestas (CAZELLI; VALENTE, 2019).

Entretanto, é a partir dos anos de 1970 que a educação museal se consolida como uma atividade de mediação entre públicos, acervos e coleções museais. Certamente esta robustez conquistada pela educação nos museus foi largamente influenciada pela Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972), que estabelece o papel social dos museus, contribui para a renovação da Museologia e sustenta a importância da educação em museus como prática de liberdade e conscientização cidadã. Tal assertiva pode ser corroborada por Brulon quando se refere a virada decolonial dos museus latino-americanos.

A circulação internacional das ideias inovadoras de museólogos e pensadores como Mario Vázquez (México), John Kinard (Estados Unidos), Pablo Toucet (Níger), Stanislas Adotevi (Benin), Marta Arjona (Cuba), Waldisa Rússio (Brasil), entre outros, e a inspiração de figuras como a dos brasileiros Darcy Ribeiro e Paulo Freire fomentaram as novas interpretações sobre o papel social dos museus nas últimas décadas do século XX. Impulsionados, ainda, pelos ecos mais imediatos da Mesa Redonda de Santiago do Chile, organizada pela Unesco, em 1972, e pela noção de “museu integral”, elaborada em um contexto particular das ditaduras latino-americanas, novas experiências museológicas com viés marcadamente educativo e comunicacional ensaiavam uma virada decolonial inédita na museologia (BRULON, 2020, p. 16).

Além disso, no bojo de inúmeras transformações que passa na última trezena do século XX, começa a se delinear uma nova configuração da definição de museu a partir da fundamentação da ideia de museologia social. O alargamento da noção de patrimônio e a consequente redefinição de “objeto museológico”⁴, a ideia de participação da comunidade na definição e gestão das práticas museológicas, a museologia como fator de desenvolvimento, as questões de interdisciplinaridade, a utilização das novas tecnologias de informação e a museografia como meio autônomo de comunicação, são exemplos das questões decorrentes das práticas museológicas

contemporâneas e fazem parte de uma crescente bibliografia especializada (MOUTINHO, 1993).

Todos estes movimentos e proposições fazem com que se tenha uma nova forma de conceber o museu enquanto instituição e reverbera na noção de educação museal. Com isso, museu começa a ser identificado como um espaço de educação não formal, no sentido de que a aprendizagem é livre e pessoal, espaço cidadão, não havendo uma obrigação de seguir determinada estrutura pré-estabelecida, e o aprendizado é espontâneo. Nas palavras de Cury:

Em sua essência, museu é o espaço para conservação e, simultaneamente, comunicação do patrimônio cultural musealizado. É o lugar de construção de valores a partir do patrimônio cultural, considerando a participação dos indivíduos no processo de preservação. O museu atua na perspectiva de uma cidadania cultural (CURY, 2013, p. 23).

Por serem espaços de educação não formal os museus devem ser apreendidos como: sistemas abertos; formas de atuação mais participativas e descentralizadas; desprovidos de caráter obrigatório de qualquer natureza; portadores de metodologias flexíveis, que se ajustam às necessidades e interesses do indivíduo; que não visam o oferecimento de graus ou diplomas; possuem caráter de educação continuada, isto é, de formação ao longo da vida. A expectativa do público quanto ao aprendizado pode ocorrer no sentido de livre aprendizagem ou no sentido de experiência de aprendizagem mais direcionada. A aprendizagem em museus ocorre por processos contínuos, dinâmicos e interativos, que englobam os atos de perceber, relacionar, intuir, pensar e sintetizar⁵.

De tudo isso pode-se depreender que o importante não é realizar ações em museus com o propósito de repassar informações ao público, mas levar o visitante a questionar, investigar, comparar, refletir sobre aquilo que foi visualizado e percebido.

No decorrer da visitação cada um tem uma experiência individual com o que vê, sente, relaciona, que se assemelha com a do outro, mas não é igual. Para a experiência museal valer a pena é necessário assumir a grande mudança proposta à museologia na atualidade: é preciso fazer valer o

direito à diferença e à ousadia. A grande mudança da museologia nos tempos atuais é o direito à diferença.

O tripé educativo: acervo, diálogo, experiência

O museu possui a capacidade de produção simbólica e de transformação dos sentidos, ou seja: sua ação implica em mudança de significados e em alteração da função dos objetos, sem excluir sua ação simbólica anterior. No museu há diversas metamorfoses de significados, de sentidos e de funções.

Museu deve ser apreendido como um campo de tensões diversas: memória versus esquecimento, mudança versus permanência, identidade versus diferença. A museologia une e separa, ela é permeada por um jogo dialético entre o eu e o outro.

Para se trabalhar com a memória, que é o que os museus fazem, é necessário considerar que a memória não tem valor em si, que não possui compromisso com a verdade, que serve tanto para libertar quanto para tyrannizar o passado, a história, a arte, a ciência.... Além disso, é preciso atentar para o fato de que o esquecimento não é um mal em si ou um vírus terrível que deve ser abolido, ele é parte do trabalho museal.

Neste sentido, é preciso pensar o museu na contemporaneidade por meio de sua ressignificação, conjugando apropriação cultural e diálogo entre os diferentes. Para tanto, deve-se compreender que os museus não são simplesmente lugares, instituições, eles são, sobretudo, práticas sociais e, por isso, passíveis de ressignificação. Assim, museu é mais que lugar de memória e esquecimento, ele é agente da tradição e da contradição, mas também não é um mal que deve ser abolido, o que se deve buscar é aprender a trabalhar com a tensão e a contradição que são próprias dos museus, onde convivem dialeticamente mobilidade e imobilidade, permanência e mudança, estabilidade e instabilidade, diferença e identidade, passado e futuro, memória e esquecimento, poder e exclusão/resistência, tradição e modernidade/contradição, dentre outros.⁶

Embasada nas considerações acima, pode-se inferir que a existência museal implica em

ressignificação, quer do objeto quer do próprio museu, de modo que se garanta sua característica processual e sua concepção como lugar de práticas sociais. Contudo, ao ressignificar tanto o objeto quanto o museu o sentido anterior e/ou original, é sobreposto pelo atual deixando de ser visível à sociedade. Sua visibilidade e ação simbólica são subsumidas em detrimento ao novo significado que adquire no processo de musealização. Tanto que os museus sofrem fortes críticas porque o que permanece é a narrativa museal, por mais que se tenha o cuidado em preservar o sentido original, com o tempo ele deixa de existir, ainda que tenha sido contextualizado. Neste sentido, deve-se partir do princípio que a musealização transforma o objeto naquilo que sua narrativa propõe, o que se pode fazer para evitar maior dano é explicitar e contextualizar esse sentido inicial/original na narrativa.

Para se lograr êxito na tarefa de explicitação e contextualização do sentido inicial e/ou original narrado pelo objeto musealizado, faz-se necessário buscar formas de apreende-lo. Uma delas pode ser quando se apreende os objetos museais como agentes de informação e construtores de significado, que se constituem, no espaço museológico, como narradores e referências do discurso construído no próprio museu. Neste sentido sua função simbólica evidencia a realidade expressa pelo museu – baseado num fio condutor de uma exposição, o objeto reproduz uma narrativa de acordo com os objetivos de preservação estabelecidos pela perspectiva museológica adotada pelo museu. Mas também pelo fato de evocarem emoções e exigirem uma contextualização, permitem fazer uma análise da parte pelo todo, visto ser nas partes que se pode encontrar o elemento diferenciador e possibilitador de significações e ressignificações do todo. Nesta perspectiva a produção museográfica deve ser entendida como produção de significados e de diálogo intercultural⁷, onde diferentes vozes e agentes culturais reverberam sentidos e formas de concepção/apreensão do objeto museal.

Utilizando-se de uma argumentação hermenêutica ou interpretativa (RICOUER, 1969; GEERTZ, 1978, 2004)⁸ pode-se deduzir que o objeto museal e os instrumentos de sua compreensão são produtos culturais, somente existem e se

mostram ativos a partir da experiência, do vivido. Isto porque o significado também tem sua origem no uso; então, sua pesquisa / investigação / estudo deve privilegiar, conforme expresso por Geertz: "(...) o universo cotidiano em que os seres humanos olham, nomeiam, escutam e fazem" (2004, p.179). Assim, podemos inferir que a apreensão do sentido de um objeto museal somente pode ser eficaz quando vai além da busca de decodificação de códigos e procura considerá-lo como algo a ser interpretado, considerando o contexto de sua produção.

Uma questão importante sobre a apreensão do sentido (ou dos sentidos) do objeto museal diz respeito a existência de uma proposta em movimento de que os museus têm por compromisso ser locais de comunicação e de diálogo entre seus públicos e seus acervos e fundos – são os denominados museus sociais ou museus de comunidade. Dentro desta realidade museal a visita é mais que um simples percurso pelas salas de exposição, é viver uma experiência. Se associarmos o fato de que a exposição é uma narrativa, e, que a visita é uma experiência, podemos chegar às proposições de Walter Benjamin (1985) em seus escritos sobre narrativa.

Walter Benjamin destaca que a modernidade é um mundo em ruínas, que somente se aprende com a experiência, ou seja: o importante neste mundo fragmentado é aprender pela experiência. Segundo ele na modernidade vive-se a experiência do choque por causa da fragmentação e discontinuidades. Neste sentido, Benjamin centra seu olhar nas possibilidades de o indivíduo ser engolido pela modernidade, pela aceleração. Na dinâmica da modernidade o sujeito não se constrói se não houver o outro e as sociedades modernas permitem continuamente esse encontro com o outro.

Em se tratando dos escritos de Benjamin sobre a narrativa (1985), destaca-se que para este autor a experiência é apreendida como característica intrínseca da narrativa. E é por ela que podem ocorrer transformações na própria pessoa (narrador ou ouvinte/visitante) mesmo que ela não a tenha vivido em sua concretude.

Para Benjamin quando a experiência é propagada os homens intercambiam o vivido, as

experiências. Para esse autor ao se narrar um evento se estabelece a transmissão de um conhecimento, adquirido pela vivência, o qual não está morto, mas a cada repasse se torna mais vivo. Isto porque, durante a narrativa se acrescenta ao relato a experiência dos presentes por sua participação neste momento singular. Assim, a narrativa é uma construção coletiva, que nasce de uma experiência singular, e agrega a si as vivências dos públicos. Nesse sentido, visitar um museu é se colocar em diálogo, é prática educativa que se propõe a reflexão e a produção de conhecimento/aprendizagem.

Transpondo esta proposição de narrativa como construção coletiva para a perspectiva do trabalho museal, pode-se inferir que na atualidade os museus buscam se estabelecer como espaços de experimentação propiciados pela narrativa museal, que em diálogo com seus públicos, nos percursos educativos, amplia o escopo da fruição cultural.

Com isso, experienciar uma exposição pressupõe uma ação educativa e não apenas um repasse de informações. Um museu precisa estar voltado para sua ação expositiva de modo que seja um reflexo de uma comunicação bem-sucedida entre coleções e audiências – exposição dialógica.

Nesse processo comunicacional as audiências não são meros espectadores, mas partícipes, agentes de comunicação, que recebem uma mensagem, sobre ela atuam e a transformam, transgridem, decompõem, convertem, ampliam, resumem, dentre outros. Assim como a experiência defendida por Benjamin (1985) é algo produzido coletivamente, a narrativa museal também necessita ser apreendida como produto de uma construção coletiva, originada nos processos curatoriais multidisciplinares e multissetoriais, a partir de uma experiência singular adquirida pelo valor simbólico de um objeto/coleção e, na medida em que são agregadas novas experiências transformando a experiência museal em um constructo coletivo, possibilitado por meio da constituição e perpetuação da comunicação museal.

Este avanço será possível quando ocorrer a compreensão de que todo objeto museal é construído por um discurso, uma narrativa, associado ao pressuposto de que por meio da experiência museal cada um poderá visualizar o

objeto em suas múltiplas formas, que espelham diversas memórias em diálogo.

Na atualidade o que se busca em um museu é que atue no tempo presente e tenha como proposta que os processos de musealização e de curadoria procurem demonstrar todo o caminho percorrido, evidenciando que o objeto musealizado é portador de sentido, a ser apresentado de modo explícito. Além disso, esse tipo de museu terá como fundamento uma proposta curatorial por meio da qual questione e discuta a sociedade e as relações sociais, provocando o diálogo com a memória de si mesmo e do outro (o narrador).

Na produção das exposições os objetos demandam ser apreendidos como referenciais para além de suas características físicas, ultrapassando o visível, articulando-se no espaço do abstrato, do invisível. Uma exposição carrega em si não somente o visível, mas toda uma teia de relações e significados que se estabelecem entre os sujeitos e a representação do objeto, dentro de uma perspectiva de articular referências e ideias. A exposição é um espaço de articulação de ideias existentes na concepção da proposta expositiva, ou melhor, presentes no momento de escolha dos objetos e na delimitação do tema a ser exposto.

É preciso destacar que museu é espaço de aprendizagem livre e pessoal. Na consecução de sua ação educativa, não há uma obrigação de seguir determinada estrutura pré-estabelecida e o aprendizado é espontâneo. Por isso são sistemas abertos; formas de atuação mais participativas e descentralizadas; não possui caráter obrigatório de qualquer natureza; metodologias flexíveis, que se ajustam às necessidades e interesses do indivíduo; não visa o oferecimento de certificações; possui caráter processual e continuado, isto é, de formação ao longo da vida.

Museus são também espaços de produção de conhecimento, que ocorre de forma dinâmica e interativa, englobando atos de perceber, relacionar, intuir, refletir e sintetizar. A forte natureza contextual do aprendizado é uma das razões pela qual a aprendizagem que ocorre nos museus é tão difícil de controlar e de avaliar.

Tanto a produção de conhecimento quanto a aprendizagem são processuais, podendo ocorrer de forma direcionada ou livre. Dessa forma, o público

mais importante não é o visitante, mas o que interage e experiencia o museu. É aquele que participa dos processos do museu, de modo a reafirmar identidades dentro do processo museal.

Educação em Museus: Mostra Temporária “Velórios e Santos Vivos – Comunidades Negras, Afro-colombianas, Raizales e Palenqueras”

Uma forma de ação integrada de museu amparada no tripé educativo descrito acima foi a mostra temporária realizada pelo Museu Nacional da Colômbia “Velórios e Santos Vivos – Comunidades Negras, Afro-colombianas, Raizales e Palenqueras”. A escolha em investigar esta ação do Museu decorre do objeto de minha tese que refere-se a ações museais no espaço da Iberoamerica que fomentam uma cultura ibero-americana em uma proposta de polifonia intercultural. A ação em tela congregou aspectos de polifonia e diálogo intercultural, como poderá ser percebido no breve descritivo a seguir.

O Museu Nacional da Colômbia foi criado por um decreto presidencial de Simón Bolívar em 1823, com a missão de consolidar a nova república (GONZÁLEZ, 2000).

Duzentos anos depois, este Museu designa para si, por meio de legislação do Ministério da Cultura da Colômbia (órgão ao qual é vinculado), a missão de ser um espaço multicultural, no qual deverá estar representada toda a diversidade cultural do país.

Nesta perspectiva sua ação deve estar direcionada para a representação multicultural e, conseqüentemente, para a realização de pontes entre culturas, uma vez que expressará as diversas etnias que compõem a nação colombiana.

A exposição temporária “Velórios e Santos Vivos – Comunidades Negras, Afro-colombianas, Raizales e Palenqueras” foi realizada pelo Museu Nacional da Colômbia entre agosto e novembro de 2010, na sala de exposições temporárias que tem por denominação: Sala Gás Natural. Sua realização contou com a parceria da Faculdade de

Antropologia e do grupo de Estudos Afro-colombianos do Centro de Estudos Sociais da Universidade Nacional da Colômbia e com o apoio da Universidade de Antioquia. Além destes, a execução da exposição contou com a participação, em todas as etapas, de grupos e lideranças das comunidades envolvidas, que tinham o firme propósito de propiciar maior visibilidade àqueles que ainda hoje são excluídos dos processos de construção da identidade colombiana.

Segundo relato da antropóloga Juliana Botero¹⁰, do Museu Nacional da Colômbia, esta exposição foi uma demanda dos investigadores da Universidade Nacional da Colômbia, que apresentaram a diretora do Museu a solicitação, disponibilizaram seus estudos e contatos com as comunidades e acompanharam todo o desenvolvimento da ação, desde a proposta curatorial, passando pelo treinamento da equipe de educadores e na itinerância da exposição.

Em termos de museografia e distribuição espacial, a exposição foi constituída a partir de sete altares que pertenciam às comunidades envolvidas: negra, afrocolombiana, raizales e palenqueras, sobre os quais realizam seus ritos e celebram a vida de seus santos e ancestrais.

A equipe do Museu identificou como um dos pontos importantes no processo de produção da ação expositiva a possibilidade de o Museu contribuir, a partir da sua área de abrangência, para a reparação da situação de marginalidade que historicamente estas comunidades têm ocupado ao longo dos séculos e que até hoje sofrem as conseqüências. Para que o projeto fosse executado de acordo com os rigores dos saberes que o tema envolvia (história, antropologia/etnologia, museologia), com a legislação cultural vigente e com os padrões culturais das comunidades, foi instituído um Fórum permanente. Este espaço de discussão foi a “pedra fundamental” para iniciar os trabalhos de investigação sobre a presença negra na Colômbia, culminando, em 2008, com a realização da mostra sobre os rituais fúnebres de algumas comunidades negras do país.

Segundo Maria Victoria de Angulo de Robayo, diretora do Museu Nacional da Colômbia, no texto introdutório do Catálogo da Exposição o Fórum Permanente era:

[...] integrado por el Ministerio de Cultura-Museo Nacional, el Grupo de Estudios Afrocolombianos del Centro de Estudios Sociales y la Facultad de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, profesionales afro-descendientes bogotanos y líderes de base de comunidades en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Palenque de San Basilio, Uré, Pacífico norte, Pacífico sur y la zona plana del norte de Cauca, que se unieron para proponer alternativas que dieran visibilidad a los afrocolombianos y sus aportes a la formación de lo nacional (CATÁLOGO EXPOSIÇÃO TEMPORÁRIA VELÓRIOS E SANTOS VIVOS, 2008, p.09).

Também foi esta instância de articulação que garantiu, aos membros das comunidades participantes do processo, visitas técnicas aos espaços expositivos do Museu, de modo que tivessem abertura para elaborarem recomendações e orientações sobre marcos referenciais da história, da cultura e ambiência que as salas deveriam ter, em se tratando de considerar a parceria como uma proposta permanente. Além disso, o Fórum permitiu um acesso mais qualificado dos pesquisadores da Universidade Nacional aos locais eleitos¹¹ como espaços de levantamento de dados para a investigação que embasou os processos de concepção, desenho e montagem da exposição com participação de toda equipe do Museu.

Para efeitos de montagem da exposição, a sala Gás Natural foi dividida em dois espaços distintos e complementares: O Sagrado e O Profano, aspectos fundamentais para a execução dos ritos fúnebres das comunidades envolvidas.

O espaço dedicado ao Profano foi montado de forma a que o visitante se deparasse com uma alusão aos parentes ou pessoas que acompanham os mortos e seus familiares e às atividades que estes realizam durante os ritos fúnebres, tais como jogos (dominó, parques ou damas). Nesse espaço, utilizando-se de recursos audiovisuais (fotografias e vídeos), também se poderia encontrar uma cartografia das origens étnicas dos afro-colombianos e uma pequena resenha sobre o contexto atual destas populações, informando o visitante dos altos índices de violência e dos baixos índices de desenvolvimento registrados nestas localidades.

No espaço destinado ao Sagrado são apresentadas duas manifestações pelas quais as

comunidades vivenciam a experiência do sagrado nos rituais fúnebres e de devoção aos seus santos.

A primeira parte da cerimônia são os denominados Ritos Fúnebres, desenvolvidos em diferentes etapas e que, na exposição, se expressam de maneira detalhada por meio da exibição de quatro altares das comunidades de San Andrés, Arquipélago Raizal, Uré, Córdoba, Buapi, Cauca, Palenque e Bolívar. Estes altares são apreendidos pelas comunidades como espaços de encontro com os ancestrais, e são marcados pela diferença entre os que estão vivos e aqueles que já morreram. Os ritos são compostos de pequenas cerimônias: Agonia¹², Morte¹³, Velório¹⁴, Enterro¹⁵, Novena¹⁶ e a Última noite¹⁷. A conclusão desta cerimônia ocorre com a desmontagem deste altar às cinco da manhã do dia seguinte, selando, dessa forma, a partida do morto.

Uma complementação deste ritual é o que denominam Aniversário, no qual os parentes, familiares e amigos celebram anualmente a data de nascimento e morte do ente querido falecido. Para esta data são montados altares na própria casa da pessoa que já morreu, ou na própria igreja.

O segundo ritual é a Devoção aos Santos, no qual a ação expositiva usou a exibição das manifestações utilizadas pelas comunidades participantes de adorar os espíritos, os santos, as virgens (nossas senhoras) e Deus. De origem remota e influenciada por tradições da África Ocidental e Central, neste ritual são exibidas máscaras e estátuas de madeira que encarnam a estética e a espiritualidade com que artistas africanos talham um tributo a seus ancestrais.

As peças expostas não fazem parte das coleções do Museu Nacional da Colômbia e foram trazidas pelas comunidades que elaboraram diversos altares aos santos e santas de devoção.

A expressão “santos vivos, santas vivas” refere-se a fatos em que comunidades se depararam com manifestações que se lhes apresentaram como ações autênticas de seres viventes: lágrimas que saem de uma imagem, por exemplo, identificado pelos grupos de devotos como o choro do santo diante de um sinistro ocorrido às pessoas. Assim, os santos e santas que, para as comunidades, falam, sorriem ou choram, são denominados como santos e santas vivos.

Considerações Finais

Uma primeira consideração diz respeito a função dos museus. Um museu na atualidade deve buscar atuar no tempo presente e deve ter como proposta que o processo de musealização e de produção da ação expositiva deve evidenciar todo o caminho percorrido, demonstrando que o objeto musealizado é portador de sentido e este deve ser apresentado explicitamente. Além disso, esse tipo de museu deve ter como fundamento uma proposta que questiona e discute a sociedade e as relações sociais, provocando o diálogo com a memória de si mesmo e do outro.

Nesse quesito, a exposição temporária “Velórios e Santos Vivos. Comunidades Negras, Afro-colombianas, Raizales e Palenqueras” trouxe para o Museu Nacional da Colômbia o diferente, comunidades não apenas excluídas da construção da identidade colombiana oficial, mas tornadas invisíveis pelas narrativas oficiais da nação. Neste sentido, pode-se afirmar, em termos gerais, que esta exposição temporária foi uma iniciativa expositiva exitosa para o Museu, no que se refere ao fomento ao diálogo intercultural e à construção de pontes entre culturas (GEERTZ, 1978). Ou seja: trata-se de uma ação concebida de forma integrada que articula saberes diferentes e novas experiências curatoriais, demonstrando que museu é um espaço singular de práticas socioculturais que articula aprendizagem e produção de conhecimento, que fomenta diálogos e percepções, que estimula a criatividade e a participação social.

Visualizando em detalhes esta ação museal destacam-se três pontos interessantes para a reflexão: 1) Participação; 2) Recuperação e 3) Interação.

O primeiro ponto faz parte do processo de inclusão dos agentes que atuam nas comunidades afrodescendentes, no caso os investigadores das universidades envolvidas; os agentes das comunidades, moradores das localidades e realizadores dos ritos; os agentes museais.

A academia contribuiu com os conhecimentos acadêmicos sobre a presença africana na nação colombiana, introduzida pela chegada dos africanos escravizados e que permanece ainda hoje, mesmo não sendo percebida pela sociedade como um todo, permitindo ao grupo como um todo

refletir sobre aspectos históricos, culturais e sociais que permearam a “africanidade” colombiana.

No que se refere ao segundo ponto elencado, sua inclusão não se restringe à recuperação de memórias ritualísticas ou de comunidades alijadas dos processos de narrativa nacional, mas as situa no interior dos debates e no seio do todo social.

Se considerarmos que os rituais são “patrimonializáveis” ou “musealizáveis”, a recuperação deste bem cultural, que se inclui na categoria de manifestações ou festas da tradição popular, vai além de sua inclusão como objeto de investigação e de musealização. Seguindo esta linha de raciocínio, sobre patrimonialização e musealização, na atualidade o que se quer é incluir registros dos diversos sentidos que um bem cultural pode incluir: cultura, sociabilidade e representação simbólica. Nesse sentido, depreende-se que a recuperação dos ritos fúnebres e sua inserção na vida cotidiana das comunidades afro-colombianas requer que se considere a inserção deste padrão cultural na sociedade em todos os seus aspectos. Isso não significa que a proposta museal deve considerar que cada um ou todos os colombianos, independentemente de seu registro cultural, necessite vivenciar este ritual, mas que ele está aberto àqueles que querem usufruí-lo.

O que a ação levada a cabo pelo Museu Nacional da Colômbia propõe é apresentar a toda uma sociedade como são os ritos fúnebres de determinadas comunidades integrantes do país e colocar em debate as diferenças e similaridades que existem, existiram ou possam vir a existir entre concepções e visões de mundo diferentes.

A iniciativa remete ao fato de que, ainda que sejam todos colombianos, são iguais, e, ao mesmo tempo, diferentes, e que a diferença não é marca de exclusão, mas de proximidade e distanciamento.

Quanto ao último ponto levantado: interação, a ação do Museu promoveu aquela interação que remete ao intercâmbio e às influências recíprocas. As relações entre os participantes da ação expográfica permitiram, provocaram e instigaram a troca de experiências, vivências (de dentro e de fora do espaço museal) que enriqueceram o trabalho de produção da exposição e também incidiram na vida de cada um dos agentes que integraram o processo que resultou na mostra “Velórios e Santos Vivos.

Comunidades Negras, Afro-colombianas, Raizales e Palenqueras”.

Na produção das exposições os objetos devem ser apreendidos como referenciais que vão além de suas características físicas, ultrapassando o visível, articulando-se no espaço do abstrato, da virtualidade. Uma exposição carrega em si não somente o que está visível, mas toda uma teia de relações que se estabelecem entre os sujeitos e aquilo que representam na perspectiva de articular referências e ideias. A exposição é um espaço de articulação de ideias constantes na origem do próprio processo expositivo, ou melhor, que antecederam a escolha dos objetos e já se encontravam na delimitação do tema a ser exposto.

Uma exposição é realizada por um grupo privativo e, por mais que exista o desejo de controlar e direcionar a sua mensagem para público específico, ela será, mormente alvo de atenção dos diversos grupos e segmentos sociais, podendo atingir outros públicos, inicialmente não imaginados ou idealizados para ‘aquela’ exposição. Por isso, em uma exposição, a fala e/ou texto não devem ser herméticos, mas, ao contrário, precisam buscar uma linguagem que possa atingir diversas audiências, para estabelecer diferentes contextos e formas de fruição e alcançando os mais diversos tipos de frequentadores.

Tais perspectivas podem ser identificadas quando se colhe os depoimentos (entrevistas) da equipe do educativo do Museu Nacional da Colômbia que atuou nas duas exposições. Nesses registros que fiz uma questão se sobressai: a proposta de “dar voz” ao diferente e buscar mostrar a existência de uma diversidade de vozes, mesmo em um monumento dedicado a difundir a história oficial. Essa proposta de polifonia vem demonstrar que o Museu Nacional da Colômbia está trabalhando em uma nova perspectiva de atuação junto ao seu entorno social que permite entrever a proposição de que se trata de uma instituição diversa, aberta e intercultural, que fomenta diálogos e diversidade cultural.

Isso pode ser apreendido no relato de uma das entrevistadas, Yasaira Grueso, mediadora durante a mostra, ao responder sobre a reação do público na exposição “Velórios e Santos Vivos” relata sobre a reação do público, principalmente os afrodescendentes, ao visitarem a exposição.

Hubo muchas reacciones, ¿no? Hubo mucha gente que realmente sintió una especie de conexión espiritual con la exposición, como punto de encuentro, como el hecho de, la idea del retorno, el hecho de volver a su tierra o como ese acontecimiento de una u otra forma le suscitaba algo que le ha parecido dentro de su familia en un ritual, pues había gente de todas partes, ¿no? Y había un señor de Tumaco (San Andrés de Tumaco) que decía que él hace tiempo no iba a su tierra pero la exposición le hacía recordar su pueblo y eso, pues hubo de todo un poco pero a mí me pareció que fue más lo positivo que lo negativo dentro de todo, pues todo tipo de gente venía, gente grandes, niños, afros; entonces a mí me parece que tuvo un buen impacto, porque todavía, pues después vino el proceso de itinerancia. (MARTINS FARIAS, 2013, Apêndice A - p.25).

Outra entrevistada – Johana Galindo, funcionária do educativo da instituição – também confirma esta perspectiva de identificação do público visitante com a ação expositiva “Velórios e Santos Vivos”.

[...] y pasó una cosa muy chistosa, por ejemplo estaba con una señora del Guapi y la señora era del Guapi y ella tenía como unos 60 años y me dice cuando llegamos al altar de Guapi se empezó acordar que iba en un velorio y que la muerta que estaban despidiendo se había levantado del ataúd y que había pedido bailar con ella, claro entonces yo quedé así como frente a eso uno qué puede pensar, es una cosa cómo muy increíble para las personas del interior, de las ciudades, pero toda esa historia tiene una carga simbólica muy interesante, una muerto que se levanta y pide bailar con una persona específica; yo en ese momento que le conté a Juan Pablo me dice no, pero mira que interesante, pero esos fueron encuentros así, y por otra parte otra señora de la misma edad, salió escandalizada del auditorio porque estaban velando el cajón de un niño y tenían imágenes de la virgen María y otras cosas que apoyaban el ritual, y salió muy de mal genio del auditorio porque decía que eso era como satánico, que tenía que ver con el diablo, la otra manera de ver el auditorio, en serio para alguien muy, muy católico del interior, ese tipo de cosas tiene que ver con el diablo. Entonces esa fue una exposición buenísima

porque uno convivía con todo ese tipo de cosas (MARTINS FARIAS, 2013, Apêndice A - p.23).

As falas das entrevistas com as monitoras do setor educativo do Museu Nacional da Colômbia, destacadas acima, permitem visualizar como a exposição “Velórios e Santos Vivos” foi pensada para além do público visitante, afrodescendente ou não, mas de iniciar os trabalhos com a própria equipe que estaria atuando mais próximo do visitante e explicitando a narrativa e, com isso, a proposta de modificar preconceções sobre o diferente.

Conjugar todas estas considerações seria um grande desafio para realização de uma exposição, que permitiria que fosse compreendida por diversos tipos de públicos. Para conseguir alcançar este patamar deve-se ter atenção a todos os elementos que, conjuntamente, são referências informacionais para a ação expositiva: a edificação, o ambiente, a pesquisa, a missão da instituição, a escolha do objeto, a escolha do formato e tamanho do texto, a escolha da linguagem, os profissionais envolvidos (privilegiando a multi ou interdisciplinaridade), as diversas audiências, dentre outros.

Neste tipo de ação expositiva, acima descrita, o visitante realiza deduções, conclusões e entendimentos sobre o que está vendo e como está vendo; considera os textos e até mesmo faz uma reflexão sobre o que deixou de ver, aquilo que sentiu falta. Este tipo de ação por parte do público ocorre no momento em que ele identifica os elementos ali apresentados e os relaciona ao seu universo cultural, ao seu sistema de crenças, ao conjunto de referências e categorias com as quais se relaciona, organiza e classifica o mundo. Nesse momento se estabelece um conjunto de referenciais que são pessoais, e que se encontram incluídas no conjunto de referências próprias da coletividade de que o visitante faz parte. Trata-se, pois, do momento em que o indivíduo, inserido em seu grupo com plena consciência de suas preferências – do que lhe agrada e do que lhe repulsa, se coloca enquanto sujeito pensante e formula suas ideias a partir do que assimilou (ou não) durante a visita.

Com base nessas assertivas, o movimento das instituições museais na contemporaneidade tem (ou deveria ter) como foco trabalhar a qualificação da informação e sua transmissão, visando o

desenvolvimento de ações e mudanças direcionadas para a interação comunicacional.

Na diretriz indicada acima, a entrevistada Johana Galindo respondendo a uma das perguntas durante a entrevista fala do aprendizado relatando uma parte da conversa que teve durante a preparação dos mediadores que trabalhariam na mostra. Um dos pontos destacados da equipe de capacitação dos mediadores do educativo foi justamente sobre as denominações de afrodescendentes:

[...] cuidado con los diminutivos, porque lo decía de cariño, porque cariño si no sé que, casi que se está inconsciente de cada palabra. A veces no se decía negro si no que moreno y se blanqueaba un poquito, para no decirle negro. Y claro cuando por ejemplo decir ah sí claro, tal persona si es moreno, una persona que es moreno decía, moreno? No él es negro (...) (MARTINS FARIAS, 2013, Apêndice A - p.22-23).

No que se refere a uma visão crítica da mostra destaca-se que na exposição em tela, reconhecer-se e identificar-se não foi algo que sucedeu para a totalidade dos visitantes, houve casos em que o público reavaliava o percurso alheio às propostas narrativas da exposição em tela. Isso demonstra que museu é lugar de disputa e de conflito, e isso deve ser encarado como algo positivo e de estímulo à criação museal. Comunicar é, também, discordar, como nos detalha outra entrevistada da equipe do educativo do Museu, a monitora Diana Moroy: “(...) habían unos que recorrían la exposición sin percíbel...eso es poca gente... Pero, ese tipo de cosas suele pasar...” (MARTINS FARIAS, 2013, Apêndice A, p.29).

A narrativa da mostra temporária resultou de uma construção coletiva, que nasce de uma experiência singular, mas que agrega a si as experiências advindas dos ouvintes. Esta característica aponta para a criação e a recriação da tradição, como discutido por Benjamin (1985) em seu texto “O Narrador”, remete a uma experiência a uma recriação e, por conseguinte, reverbera na ideia de cultura como processo, que se constrói e reconstrói na medida em que agrega novas experiências e sofre novas influências dos vários narradores.

Segundo Brulon musealizar nos dias atuais “é materializar, é dar matéria ao pensamento” é “prática

política que implica a criação de uma significação positiva, nas vitrines dos museus e nas sociedades que os concebem.” (BRULON, 2020, p.23). Assim foi com a ação expositiva sobre os rituais fúnebres das culturas afrodescendentes colombianas, o relato sobre a mostra e as manifestações e comentários da equipe do Museu aqui apresentados depreende-se que a percepção de museu se altera na medida em que sua ação reverbera em transmissão de conceitos, de ideias e de conteúdos que são capturados, analisados criticamente pelos visitantes resultando em novas significações e na ampliação das noções e saberes iniciais.

A exposição “Velórios e Santos Vivos” promoveu uma rica interação entre diferentes, na medida em que suas audiências percorrem suas salas enquanto sujeitos de uma ação comunicativa, perscrutando e indagando criticamente os objetos na busca por novas informações, atuando numa relação de interação entre público e objeto.

E isso permite alterar o diálogo do Museu com seus públicos, tornando-o instrumento para a produção e difusão do conhecimento, para fomento ao diálogo intercultural, para estímulo às diferentes formas de cultura e suas identidades, e propiciando ao Museu Nacional da Colômbia ser espaço comunicacional e educativo.

Dessa forma, o Museu ao optar pela perspectiva da comunicação e do diálogo passa a pensar suas ações focadas nas diferentes visões de mundo e se mostra ser local propício para a problematização e reflexão sobre a realidade, a partir de um foco específico que permite a evidência de elementos que, às vezes, no cotidiano, passam despercebidas.

De tudo que foi apresentado é preciso destacar que na atualidade o museu necessita reconfigurar sua forma de musealizar os objetos e de promover sua função social comprometida com processos de decolonialidade. É preciso fazer valer o direito à diferença e à ousadia, em que a grande mudança ocorrida na produção de exposições, nos tempos atuais, é a incorporação ao direito à diferença.

Notas

1 Estas denominações são dadas as comunidades quilombolas e dos povos originários no contexto colombiano. No decorrer do artigo haverá uma definição mais precisa sobre seu significado.

2 O pensamento decolonial é um conjunto de ideias que se desloca da lógica da existência de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro.

3 Em termos gerais e para fins de elucidação restrita a este trecho, civilizar é tornar civilizado, progredir. No caso em tela se aproxima de uma ideia evolucionista, característica do século XVIII, em que havia uma dicotomia entre civilização e barbárie. O ocidente era civilizado, pois estava em processo de desenvolvimento mais consolidado que outras culturas, consideradas na “infância da civilização”. Assim, a população deveria adquirir conhecimento nos espaços culturais, como museus e assim, tornarem-se civilizados.

4 Em sua história conceitual o objeto museal ou museológico passou por diferentes definições. Para a conceituação de objeto museal em minha tese (base para confecção deste artigo) utilizei o arcabouço teórico da antropologia hermenêutica / interpretativa. Nesse sentido a argumentação hermenêutica ou interpretativa aqui utilizada refere-se às formulações do antropólogo Clifford Geertz especialmente em seus livros a Interpretação das Culturas (1989) e Saber Local (2004) e do filósofo Paul Ricoeur em seu livro O conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica (1969) – vide bibliografia. Uma definição mais conceitual desse termo pode ser encontrado na próxima parte desse artigo.

5 As ideias aqui expressas foram elaboradas a partir da compilação de anotações realizadas durante aulas do prof. Mário Chagas no Curso II Curso de Especialização em Museologia, realizado pelo Ibram em parceria com a Universidade Lusófona em 2011.

6 As assertivas deste e dos parágrafos acima foram compiladas de anotações contidas no Relatório de Avaliação Curricular entregue como trabalho de final de curso do II Curso de Especialização em Museologia, realizado pelo Ibram em parceria com a Universidade Lusófona em 2011. Para o trecho em referência foram utilizadas anotações dos conteúdos apresentados pelos professores Mário Moutinho e Mário Chagas.

7 Diálogo intercultural (diálogo entre culturas) aqui compreendido como interação entre culturas de uma forma recíproca, objetivando favorecer o convívio e integração entre os diferentes a partir de uma relação

baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo.

8 Em sua história conceitual o objeto museal ou museológico passou por diferentes definições. Para a conceituação de objeto museal em minha tese (base para confecção deste artigo) utilizei o arcabouço teórico da antropologia hermenêutica / interpretativa. Nesse sentido a argumentação hermenêutica ou interpretativa aqui utilizada refere-se às formulações do antropólogo Clifford Geertz especialmente em seus livros *A Interpretação das Culturas* (1989) e *Saber Local* (2004) e do filósofo Paul Ricoeur em seu livro *O conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica* (1969). Vide bibliografia.

9 Comunidade Palenquera é a denominação colombiana para o que no Brasil chamamos de comunidades quilombolas, essencialmente refere-se a um território em que negros e indígenas se abrigavam contra as opressões coloniais. O termo Raizal foi adotado em 1991 por populações que viviam no arquipélago de San Andrés e Providencia no Mar das Caraíbas e tem por objetivo diferenciar a população original das ilhas dos grupos provenientes das migrações dos séculos XX da Colômbia continental.

10 Durante o trabalho de campo foram realizadas entrevistas com funcionários e ex-funcionários do Setor educativo do Museu Nacional da Colômbia que participaram diretamente na realização da mostra. Para maiores detalhes, vide Anexo IV da Tese de doutorado disponível no banco de teses da USP que contém a reprodução integral das entrevistas: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-09042014-103004/es.php>.

11 As localidades participantes dos estudos para estruturação da exposição foram: San Andrés, Providencia e Santa Catalina, Palenque de San Basilio, Uré (Departamento de Córdoba), Pacífico Norte, Pacífico Sul e Zona plana do Norte de Cauca.

12 Representa o período em que a pessoa tem conhecimento da aproximação da morte e a partir daí é cercada pelos parentes e familiares, sendo-lhe ofertados alimentos e bebidas preferidas. Também neste momento são realizadas orações e novenas aos santos para ajudar o moribundo a ter uma boa morte.

13 Esta parte do rito ultrapassa o ato do falecimento, pois envolve a preparação (adornos ao defunto e ao local onde será velado, providenciar a sepultura) e conservação do corpo (embalsamento) para a colocação no ataúde e para a manifestação da comunidade: velar, rezar, cantar e bailar.

14 Exposição do cadáver, devidamente paramentado, àquelas pessoas mais próximas. Neste momento são realizadas rezas, cantorias e danças. O altar para esta etapa encontra-se ricamente adornado com imagens católicas (do Cristo), coroas de flores e de papel e iluminado com

velas. Nesta etapa do ritual é perceptível a existência de três espaços: um sagrado, no qual se vela o defunto; um semissagrado, no qual as mulheres preparam os alimentos (que podem ter sido trazidos pelos visitantes) e as distribuem aos presentes; e um profano, em geral na parte externa da casa (jardim, alpendre), no qual os visitantes se reúnem para descansar (familiares, amigos, parentes), nele podendo-se encontrar pessoas jogando e contando anedotas, lendas ou histórias cotidianas.

15 Quando ocorre o sepultamento.

16 Em que durante nove dias a partir do enterro (oito noites), em um altar muito simples, os participantes dos ritos anteriores se encontram para fazerem orações diversas e cantarem honrarias.

17 Realizada no último dia da novena é construído um novo altar solene, ou se rearranja o altar inicial, no qual novamente são realizadas orações e cantorias.

Referências

ALMEIDA, Adriana M. O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de Arte. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 31-53, 2005.

ALMEIDA, Adriana M. Estudos de público: a avaliação de exposição como instrumento para compreender um processo de comunicação. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 5, p. 325-334, 1995.

AMES, Michael M. **Cannibal Tours and Glass Boxes – The Anthropology of Museums**. Vancouver: University British Columbia Press. 1992.

BENJAMIN, Walter – O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Brasiliense. São Paulo, 1985.

BOAS, Franz. As Funções Educativas dos Museus Antropológicos. In: STOCKING JR., George W. **A Formação da Antropologia Americana**.

1883-1911. Rio de Janeiro: Contraponto/ Editora UFRJ. 2004 [1905].

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Difel. Lisboa. 1989.

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, 28, p. 1-30. 2020.

<https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28e1>.

CATÁLOGO EXPOSIÇÃO TEMPORÁRIA VELÓRIOS E SANTOS VIVOS. Bogotá: Museu Nacional da Colômbia, 2008.

CAZELLI, Sibeles; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, p. 18-40, 2019.

<https://doi.org/10.12957/redoc.2019.40729>.

CAZELLI, Sibeles; MARANDINO, Martha; STUDART, Denise. Educação e Comunicação em Museus de Ciência: aspectos históricos, pesquisa e política. *In*: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria C. (Orgs.) **Educação e Museu: A Construção Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciência**. Rio de Janeiro. 2003.

CLIFFORD, James. Museus como zonas de contato. **Periódico Permanente**, n. 6, p. 1-37. 2016.

CURY, M. X. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações/ Education in museums: scenery, dilemmas and some weights. **Ensino Em Re-Vista**, n. 1. 2013. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23206>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro Editora Guanabara: 1989.

GEERTZ, Clifford. A Arte como Sistema Cultural. *In*: **Saber Local**. Editora Vozes. Petrópolis. 2004.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro, 2007.

GONZÁLEZ, Beatriz. ¿Un museo libre de toda sospecha? *In*: **Museo, memoria y nación**. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro. Ministerio de Cultura, Museo Nacional de Colombia, PNUD, IEPRI, ICANH. 2000.

GONZÁLEZ AYALA, Sofia Natalia. “Los museos, ¿para qué?”. **Cuadernos de Curaduría**. Museo Nacional de Colombia. n. 10, 2010. Disponível em: http://www.museonacional.gov.co/inbox/files//docs/Museos_para_que%2001_MaC.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museus de Arte e Escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. 2000. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2000.

HUYSSSEN, Andreas. Escapando da amnésia: o museu como cultura de massa. *In*: HUYSSSEN, Andreas. **Memórias do Modernismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p.222-255.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

L'ESTOILE, Benoît de. **Le goût des Autres** – de l'Exposition coloniale aux Arts premiers. Introduction, Second Part et Conclusion. Paris: Champs Essais. Flammarion, 2010.

MARTINS FARIAS, Sandra. **Relatório de Avaliação Curricular** - Trabalho de final de curso do II Curso de Especialização em Museologia, realizado pelo Ibram em parceria com a Universidade Lusófona. Salvador, 2011.

MARTINS FARIAS, Sandra. **Museus da Ibero-América** – Alteridade e Multivocalidade: Estudo comparado sobre as ações de museus antropológicos Ibero-americanos frente às propostas de polifonia e interculturalidade. 726 f. Tese (Doutorado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

MENESES, Ulpiano T. 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**, 1(1), 207-222.

<https://doi.org/10.1590/S0101-47141993000100014>

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material**, 2(1), p.9-42.

<https://doi.org/10.1590/S0101-47141994000100002>

MOUTINHO, Mário C. Sobre o Conceito de Museologia. **Cadernos de Museologia**. ULHT, Portugal, n. 1, 1993.

MOUTINHO, Mário Canova. Definição evolutiva de Sociomuseologia. XIII **Atelier Internacional do MINOM**. Lisboa. 2007.

MUSEU NACIONAL DA COLÔMBIA. **Catálogo Exposição Temporária Velórios e Santos Vivos**. Museo Nacional de Colombia/Ministerio de Cultura. 2008.

RICOUER. Paul. **O Conflito das Interpretações**. Rés Editora. 1969.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. Museus Brasileiros e Política Cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 19, n. 55. 2004.

STOKING JR., George W. Essays on Museums and Material Culture. *In*: STOCKING Jr., George W. **Objects And Others: Essays on Museums and material culture**. v. 3. The University of Wisconsin Press. Madison. 1985.

VASCONCELLOS, C. de M.; SILVA, M. A. da. A mediação comunitária colaborativa: novas perspectivas para educação em museus. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 623–639, 2018.

Memorias de la participación de las mujeres del Cantón de Marinilla en la independencia de Antioquia y Colombia

Memories of the participation of the women of the Canton of Marinilla in the Independence of Antioquia and Colombia

Rosa María Gómez Zuluaga*

Jorge Iván Castaño Giraldo**

Palabras claves:
Independencia
Género
Memoria

Resumen: El proyecto “Memorias de la Participación de las Mujeres del Cantón de Marinilla en la independencia de Antioquia y Colombia”, fue una de las iniciativas ganadora del Premio Iberoamericano de Educación y Museos del Programa IBERMUSEOS (2017), presentada por la Secretaria de Cultura y Patrimonio de Marinilla, Antioquia, Colombia. En este artículo se pretende compartir, a través de una breve presentación del mismo, su origen y antecedentes que relacionan tanto la trayectoria del municipio como protagonista de la historia de la colonia y la independencia como la del museo histórico donde se revive la memoria a través de los símbolos, imágenes y relatos que allí reposan y que se aprovechan para descubrir la huella de las mujeres del Cantón de Marinilla y su participación en los procesos independentistas. Luego, se describe el enfoque, estrategia y metodología del proyecto que se ofrece como una propuesta pedagógica para que niños y niñas escolares se acerquen a la historia de manera activa, analítica y crítica y el museo permita esa mediación educativa apelando a herramientas artísticas y culturales. Finalmente, se hace un recuento breve de los principales resultados en términos del proceso y de sus principales productos y algunas reflexiones basadas en la experiencia y aprendizajes que dejó su implementación para los territorios implicados que permitan fortalecer las identidades locales, recuperando sus memorias y redescubriendo a las mujeres como artífices ciudadanas y políticas de la historia.

Keywords:
Independence
Gender
Memory

Abstract: The project “Memories of the Participation of the Women of the Canton of Marinilla in the independence of Antioquia and Colombia”, was one of the winning initiatives of the Ibero-American Prize for Education and Museums of the IBERMUSEOS Program (2017), presented by the Secretary of Culture and Heritage of Marinilla, Antioquia, Colombia. This article intends to share, through a brief presentation of it, its origin and antecedents that relate both the history of the municipality as a protagonist in the history of the colony and independence, as well as that of the historical museum where the memory of through the symbols, images and stories that lie there and that are used to discover the footprint of the women of the Canton of Marinilla and their participation in the independence processes. Then, the approach, strategy and methodology of the project that is offered as a pedagogical proposal for school children to approach history in an active, analytical and critical way is described. This way, the museum allows that educational mediation by appealing to artistic and cultural tools. Finally, a brief account is made of the main results in terms of the process and its main products and some reflections based on the experience and learnings, left by its implementation for the territories involved that allow strengthening local identities, recovering their memories and rediscovering women as citizen and political architects of history.

Recebido em 14 de janeiro de 2021. Aprovado em 15 de março de 2021.

* Coordinadora del proyecto y Consultora. Mg. en Ciencias Sociales y Humanidades. E-mail: pueblosenred10@gmail.com.

** Secretario de Cultura y Patrimonio. Municipio de Marinilla. Especialista en Gestión Cultural. E-mail: pueblosenred10@gmail.com.

El proyecto Memorias de la Participación de las Mujeres del Cantón de Marinilla en la independencia de Antioquia y Colombia, fue una iniciativa presentada por el Municipio de Marinilla, destacado en el contexto regional (Oriente del departamento de Antioquia) y nacional desde los tiempos de la Colonia y de la Independencia.

En la década del 50, Marinilla muestra un auge en los procesos de recuperación de su memoria histórica expresado en la conformación de grupos literarios que posteriormente dieron como resultado un primigenio Centro de Historia, custodio del valioso archivo histórico municipal de importancia regional y nacional. Igualmente, se dió lugar a la creación de una biblioteca pública y, posteriormente, el surgimiento de la Casa de la Cultura; simultáneamente y como resultado de la gestión de la Alcaldesa (E) Amanda Gómez se fundó en 1958 el Museo Histórico, años más tarde, en 1963 el Arqueólogo oriundo de Marinilla, Luis Duque Gómez funda el Museo Arqueológico y Etnográfico y para el año 2006 es donada una colección de más de 2000 Cruces, Cristos y Crucifijos considerada las más variada y original del mundo.

En el año 2010, y con motivo de Bicentenario de la independencia de Colombia (1810-2010) se realizó el proyecto Marinilla Enlace Histórico en el Bicentenario de Colombia, en el cual se resaltó la contribución de Marinilla y sus gentes a los procesos de la emancipación.

En el año 2015, el Museo Histórico fue remodelado. En su nueva versión se dio prioridad a las piezas más destacadas de la amplia colección de la independencia con la que contaba la Casa de la Cultura de Marinilla. Su modernización incluyó la renovación que fue financiada por el Ministerio de la Cultura como reconocimiento a los 200 años del título de Ciudad de Marinilla conmemorados en el año 2013.

El Museo Histórico cuenta con objetos originales correspondientes a la fundación y posterior proceso de formación del Cantón de Marinilla (Para el S. XVIII, la entonces Provincia de Antioquia estaba conformada por 5 Cantones: Medellín, Santa Rosa, Rionegro, Marinilla y Nordeste. El Cantón de Marinilla lo integraban 8 lugares de lo que hoy se conoce como municipios:

Cocorná, San Rafael, San Francisco, El Santuario, Granada, San Carlos, El Carmen de Viboral, El Peñol, Guatapé.

El Museo Histórico ha recuperado la memoria de la vida de algunos de sus hijos/as que protagonizaron hechos y participaron en los procesos de la independencia. Así, se destaca, entre otras, la vida de la heroína Simona Duque a quien se le ha conocido y valorado, fundamentalmente, por la entrega generosa de sus hijos a las luchas libertarias: “Esta gran mujer Heroína Simona Duque entrega a sus cinco hijos al General José María Córdova en 1819 para que fuesen con él a luchar por la libertad de la patria” (ÁLVAREZ, 2019). No obstante, muy pocas cosas se conocían de la vida de Simona Duque y de otras mujeres del Cantón de Marinilla que habían tenido que ver con la independencia. Esto motivó el inicio de esta propuesta.

Es recurrente en las narrativas observar que a estas mujeres de la independencia se les reconoció y valoró el desempeño de roles como madre generosa, enfermera, esposa abnegada, incluso como espía y se les ha valorado desde allí, describiéndolos como aportes sobresalientes en todas las batallas libertadoras de Antioquia y Colombia; sin embargo, sus nombres no fueron visibilizados y fueron subvalorados en su dimensión real pues muchas de estas mujeres tuvieron una participación política activa y protagónica en la búsqueda de la libertad de sus pueblos aunque con poco reconocimiento en los relatos de la historia local y colombiana.

Fue entonces como desde la Secretaria de Cultura y Patrimonio se concibe esta propuesta con la idea de recuperar la memoria histórica de la participación de las mujeres del Cantón de Marinilla en los procesos de independencia desde una perspectiva de género, considerando que sus hombres y mujeres participaron de manera activa en la historia de la independencia lo que hizo acreedora a Marinilla, como uno de los principales centros del Cantón, del nombre “la Esparta colombiana”. En esta historia, se resalta de manera muy evidente la lucha y logros de los hombres- próceres y héroes- dando en su mayoría el mérito total a ellos del éxito de esas gestas independentistas.

Igualmente, se parte de la idea que la manera como los museos cuentan las historias de los hechos y personajes que allí están representados, en muchos

casos, revelan unos relatos excluyentes, que invisibilizan y minimizan los hechos heroicos de las mujeres, su fuerza, capacidad como sujeto político, determinantes en los resultados que se relatan. Esto contribuye a reproducir y mantener la inequidad entre hombres y mujeres, al promover una visión machista y androcéntrica de la historia. Hechos y actitudes que han definido relaciones de poder desiguales e injustas que han tenido que ver con el origen y persistencia del largo proceso del conflicto armado colombiano.

Así pues, esta doble oportunidad, de ser un municipio reconocido por su participación en los procesos de independencia y a la vez contar con un Museo Histórico - único en su género en la región- y una colección que representa un valioso patrimonio cultural, hizo que desde la Secretaria de Cultura y Patrimonio se asumiera una responsabilidad como municipio forjador de la historia y comprometido con la recuperación y conservación de la memoria histórica local y regional.

Este compromiso, le demandaba revisar la labor del museo e implementar cambios y ponerlo al servicio del desarrollo y transformación del territorio en el contexto de un país en conflicto que necesitaba y aún necesita recuperar la memoria no para hacerle culto sino para, desde ella, apoyar nuevos procesos de aprendizaje para el cambio social y político que Colombia se propone realizar y requieren otras formas de descubrir, revelar y evaluar la historia. Es necesario recuperar la memoria para ayudar a entender esa historia, a conocerla desde otros enfoques y análisis, que facilite nuevos diálogos y mayor comprensión sobre aquella historia que hoy necesita cambiar su rumbo.

Reconociendo que la memoria es parte funcional del patrimonio cultural, que no es un mecanismo objetivo de registro, y que en la tarea de “recordar” puede haber manipulación sobre lo que se pretende traer al presente, es fácil entender que los museos en su mediación hacen parte de esa dinámica.

Desde esa lógica no se puede ignorar que en los actos de coleccionar, conservar, investigar, divulgar y exhibir patrimonios de cualquier periodo histórico, existe una intención de instaurar un tipo de memoria que trae la impronta de las ideas, valores y percepciones propias de la época y de quienes

portaron o transmitieron dicho patrimonio y que de modo directo o indirecto, intencional o no, mantenían intereses o intenciones políticas e ideológicas subyacentes en la propuesta de creación misma del museo, en última instancia:

Todo depende del sentido que se dé a la palabra “historia”. La historia es lo que pasa, la sucesión de los acontecimientos, de las evoluciones, de las acumulaciones que tejen el devenir de las sociedades. Pero también es el relato que se hace de ellos...” (PERROT, 2008, *apud* RAMÍREZ, 2010, p. 253).

Es por lo dicho, que el Museo Histórico debe promover una reinterpretación del pasado para entender los temas que ocupan el interés del país hoy y así crear nuevos referentes de rememoración y recordación histórica y trascender los modelos anecdóticos y a veces moralizantes (ejemplarizante, o de reiteración del discurso histórico de datos y fechas o el de la literalidad del patrimonio material) en los que a veces puede caer la labor del museo y así dar paso a posibles nuevas narrativas y discursos de la historia. (TODOROV, 2008, p. 49 y ss. *apud* MINISTERIO DE CULTURA, 2014, p. 10).

Desde el Museo Histórico de Marinilla se puede también dar un giro de un lugar donde quizás se hace veneración a los héroes patrios desde una mirada tradicional y conservadora de la historia, a ser un espacio donde se puedan promover acciones que estimulen, aviven el espíritu crítico de los visitantes y los inviten a tener una actitud más analítica y reflexiva, trabajar en transformaciones, renovación y cambio de los relatos y en las formas de comunicar esos contenidos históricos en respuesta a las necesidades de nuestra sociedad y su desarrollo, que precisa de la inclusión y acción de las mujeres.

Por ello, la tarea de Museo Histórico no puede estar exclusivamente centrada en el cuidado y conservación de su patrimonio material, sino también fijar su atención en sus visitantes, y para nuestro caso, los niños y niñas escolares. Así también, ese papel pasivo dado a los visitantes debe pasar de ser meros observadores de las representaciones del museo, a ser considerados sujetos activos, ciudadanos/as analíticos y críticos,

capaces de reimaginar, recrear, reinterpretar los relatos escuchados.

Son, tal vez, los niños y niñas en quienes puso su foco la presente propuesta, los visitantes que pueden tener la oportunidad de cambiar sus imaginarios acerca del papel de las mujeres en las gestas independentistas y, en general, en la sociedad; su espíritu creativo menos prejuicioso les facilita el abrirse a la reimaginación y recreación de esas narrativas y ser capaces a la vez de transformarlas y apropiarse así nuevas maneras de leer y actualizar esas historias para que se construyan a partir de esta experiencia nuevas ciudadanías y que poco a poco cambien las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

De acuerdo con lo señalado, se comprende que en el rol otorgado a los próceres, héroes o heroínas de la independencia desde los museos, puede descubrirse y leerse un contexto de la época que se ha transportado de manera literal a la época de hoy, mostrándolos como un modelo de líder que encarna unos valores y cualidades a ser imitados y que han permitido la reproducción de cierto status social /político a través del tiempo y que han dado lugar a distintas apropiaciones en los procesos de conformación de la memoria local y nacional y, en particular, la que aquí nos interesa, la referida a las mujeres.

Las mujeres de la independencia, y para nuestro caso, las del Cantón de Marinilla, cumplieron una labor destacada, pero poco valorada en la historiografía local, regional y nacional.

Como se ha dicho, Marinilla ha sido destacada en la historia de la independencia, así lo reseña el Concejo Municipal de la localidad destacando lo que el General José María Córdova le escribió al Comandante de las Milicias de Marinilla en 1829: “Créame Ud. que Marinilla es el pueblo que ha hecho mejores servicios a la República”, “[...] es verdad que toda Marinilla es entusiasta por la libertad” (CONCEJO DE MARINILLA, s.f.). Así, como ocurre en esta mención, también se da en otras, donde a pesar que se resalta el lugar y a su población, cuando se nombran las mujeres del Cantón partícipes del proceso de emancipación, pocas veces se tratan de la misma forma que se hace con los héroes; se puede afirmar que:

La participación política de las mujeres durante la independencia de la Nueva Granada constituye un campo de controversias entre la historiografía de las mujeres y la historiografía oficial patriótica. La historiografía de las mujeres confirma varios sesgos androcéntricos en los relatos históricos: el silencio sobre la contribución de las mujeres a la causa independentista; su figuración como participantes anónimas en la causa por sus vínculos familiares, en su condición de madres, esposas o amantes de los patriotas [...] (RAMÍREZ, 2014, p. 253).

Este silencio sobre el rol político histórico de las mujeres que también habita los museos hace que se pierda una gran oportunidad para que esa memoria histórica promueva de manera más activa la equidad de género y mayor inclusión sociopolítica.

Construyendo pedagogías comunitarias para los museos: las expresiones artísticas y culturales como mediadoras para la transformación social en niños y niñas escolares

Con base en la identificación de los factores que desde la memoria, el patrimonio y en particular los museos han contribuido a la reproducción de la inequidad de género, la Secretaría de Cultura y Patrimonio de Marinilla se propuso que el Museo Histórico ofreciera la oportunidad para que los visitantes, especialmente a niños y niñas escolares, en un papel más activo y participativo, pudieran tener un espacio para reinterpretar la historia ligada a las mujeres marinillas, las del cantón y otros pueblos vecinos; re-construir discursos y narrativas capaces de contrastar ideas, entender desde otras miradas y perspectivas la historia y poder imaginar nuevas maneras de habitar y convivir hombres y mujeres, es decir, construir narrativas más incluyentes y reconciliadoras, de convivencia donde se visibilice adecuadamente a las mujeres de la independencia, se dimensionen como sujetos históricos políticos y se puedan transformar los imaginarios relacionados con ellas.

Era pues una oportunidad de poner las mujeres en el lugar histórico desde el pasado y hoy bajo las nuevas realidades que vive el país donde se reconoce que el origen del conflicto armado está en gran parte asociado a la exclusión social y política histórica de muchos grupos sociales y en ellos, en particular, el de las mujeres, resultando en un país gobernado, históricamente, por élites económicas minoritarias y bipartidistas, hombres en su mayoría.

Para lo anterior, era prioritario revisar y ajustar el guion museográfico existente, que a su vez exigía revisar y evaluar los textos y relatos históricos acerca de las mujeres de la independencia, investigar e identificar las imágenes, representaciones y discursos desde la perspectiva de los estudios de género, usar herramientas conceptuales que ayudaran a visibilizar y deconstruir la historia femenina y su participación como sujeto político (RAMÍREZ, 2010). Una investigación permitiría llenar poco a poco los vacíos de información documentada acerca de la biografía de estas mujeres que han dado lugar a numerosos relatos que hacen poca justicia a sus históricos aportes.

La lectura e interpretación de la historiografía dedicada a las mujeres en la independencia desde un enfoque de género en el museo histórico de Marinilla permitiría entonces identificar las omisiones que han contribuido a la construcción de los estereotipos androcéntricos (RAMÍREZ, 2010) y a su vez a comenzar un proceso de reconstrucción de esos nuevos discursos y relatos destinados finalmente a los visitantes y, en particular, a niños y niñas escolares que puedan contribuir al establecimiento de nuevas relaciones entre hombres y mujeres en lo privado, lo público y la política en lo local y lo regional.

Fue así, como con esta propuesta la Secretaria de Cultura y Patrimonio le apostó a fortalecer el papel del museo histórico municipal de Marinilla en su tarea de mediador educativo y tratar de contribuir con la memoria histórica vinculada a la participación de las mujeres del Cantón de Marinilla en los procesos y luchas de independencia de Antioquia y Colombia.

Para tal fin, el proyecto se puso en la tarea de consolidar el museo como lugar desde donde puedan facilitarse acciones de investigación, formación, capacitación y aprendizajes ligados a las luchas de

independencia para el fortalecimiento de la memoria e identidad histórica local y regional y, en particular, ampliar y profundizar el conocimiento de la vida, rol y participación de las mujeres del Cantón de Marinilla en los procesos y luchas de independencias locales, regionales y nacionales desde la perspectiva de los estudios de género.

De igual forma, el ser un proyecto enfocado en niños y niñas escolares implicó construir y estructurar una metodología piloto, que desarrollara herramientas pedagógicas basadas en expresiones artísticas y culturales, que permitieran su interacción con el museo y los relatos de la memoria de las mujeres de la independencia facilitando la recreación, reimaginación y reinterpretación del papel de la mujer en la historia libertadora local y colombiana de parte de estos visitantes.

La puesta en marcha del proyecto significó entonces el diseño y desarrollo de varios productos consistentes en:

- Diseño y realización de una investigación interdisciplinaria hacia la configuración y consolidación de una historiografía e iconografía colectiva de los procesos de independencia con enfoque de género.

Una de las primeras acciones del proyecto que se constituye en el principal producto es la investigación que tiene como propósito ampliar, profundizar, contrastar y evaluar el conocimiento de la historia de la vida y hechos protagonizados por las mujeres de la independencia del Cantón de Marinilla, su rol y participación, explorando en los museos locales y comunitarios, archivos históricos, centros de historia, bibliotecas y centros académicos (universidades regionales) en los municipios que hicieron parte del Cantón de Marinilla, en otros municipios de la región y de la ciudad de Medellín.

Los resultados de la investigación serán utilizados en todo el proceso del proyecto que permitirá ajustar el Guion del Museo Histórico que debe ser incorporado al momento o antes de las visitas al Museo de los niños y niñas escolares. Se realizará además una breve reseña biográfica de cada una de esas mujeres heroínas.

- Visitas interactivas al museo histórico, actividades académicas y de intercambio de conocimiento intermunicipal (municipios que hicieron parte del Cantón de Marinilla) para niños,

niñas escolares y sus docentes. Como visitantes – activos y críticos-, del museo y de los sitios históricos vinculados a los procesos de independencia se les anima, con preguntas, a cuestionar dichos relatos o a expresar sus acuerdos y desacuerdos: ¿Qué paso con las mujeres?, ¿Quiénes eran las mujeres? ¿cuál fue su historia, qué pensaban, cómo actuaban?, ¿están de acuerdo con el trato que le dan? etc. Luego se les invita a que dibujen con colores o pinturas los pasajes relatados que le impresionaron, que tal vez no le gustaron como sucedieron y entonces dibujar la escena como le gustaría que hubiera pasado. Se les anima a realizar algunos relatos escritos sobre lo observado en la visita.

Del mismo modo, como parte del proceso pedagógico artístico, los niños y niñas visitantes se les pide a los grupos que se postularan como actores y actrices. De cada municipio visitante se seleccionan 3 niños/niñas que formaron un grupo intermunicipal que tuvo como encargo llevar a escena la vida de una mujer o dos mujeres del Cantón de Marinilla que participaron en los procesos y luchas de la independencia con relatos recreados por los niños y niñas. Al finalizar el ciclo de visitas con los grupos de niños y niñas de los diferentes municipios se realiza un evento de socialización, exhibición y exposición en el museo itinerante de la Casa de la Cultura de los trabajos artísticos hechos por los niños y niñas incluida la obra de teatro.

Igualmente, se lleva a cabo un foro regional con expertos/as en el tema de las mujeres de la independencia en Colombia y las del Cantón de Marinilla, abierto a la comunidad académica, funcionarios públicos, comunidad educativa (docentes de historia y política etc. asociaciones de mujeres) con el interés es ofrecer espacios de análisis y reflexión poniendo en juego la colección de museo histórico y conceptos como el género y la memoria, el patrimonio y la independencia, entre otros. Aquí se presentan los resultados de la investigación.

En el mismo sentido, se realizan encuentros de intercambio de conocimiento entorno a la participación de las mujeres en las luchas de la independencia con los municipios participantes con base en la investigación y con los hallazgos respecto a las mujeres de la independencia, se identifican los municipios del Cantón de Marinilla (participantes y no participantes del proyecto) donde se hallan

visibilizadas mujeres oriundas de estos lugares. Los Centros de Historia y grupos de estudio e investigación de los centros académicos son espacios propicios para esta actividad.

- Creación, desarrollo y documentación de la estrategia pedagógica basada en actividades artísticas y culturales (literatura, dibujo, pintura, escultura y teatro) dirigidas a niños y niñas escolares, orientados a la recuperación de la memoria histórica para el cambio social, que será convertido en un material impreso para ser distribuido entre los diferentes participantes en los diferentes momentos del proyecto y servirá como insumo de una metodología piloto susceptibles de compartir con otros museos históricos locales y escuelas de primaria que puedan multiplicar esta metodología, que también puede adaptarse a otras búsquedas y objetivos que busquen hacer de los museos mediadores para el aprendizaje y el cambio en distintos ámbitos y/o problemáticas del desarrollo.

Las mujeres de la independencia se parecen a muchas mujeres hoy: la experiencia y sus aprendizajes

Los productos y resultados diseñados fueron en su mayoría logrados de manera satisfactoria. La mayor dificultad se presentó para el desplazamiento intermunicipal de los niños y niñas para la preparación de la obra de teatro por razones de percepción de (in)seguridad de sus padres. Esto se superó conformando el grupo de teatro con actores y actrices locales (de Marinilla).

Se podría decir que la ejecución del proyecto tuvo distintos niveles de logros que se pueden observar de distinta forma. Por un lado, su pertinencia y vigencia, reflejado en el asombro mostrados por los niños, las niñas y los profesores participantes. Los relatos compartidos por el guía del Museo generaron en la mayoría de los casos inevitable sorpresa al comparar lo que sabían de los libros o clases de historia y lo escuchado. En muchos casos también fue clara la indignación de los escolares al conocer los hechos de discriminación y violencia contra las mujeres en los tiempos de la colonia y entendieron que hoy aún se viven y que a muchas mujeres les pasa parecido a lo que les ocurrió

a las de la independencia. Esto se plasmó de modo evidente en los dibujos realizados por niños y niñas.

De otro lado, se puede decir que los hechos que rodearon la vida de las mujeres de la independencia del Cantón de Marinilla, llegaron al alma de estos pequeños visitantes. Encontraron que la vida y participación de Simona Duque resultó ser muy distinta a la publicada en libros y la contada en sus clases y por los abuelos; los nombres de otras mujeres valiosas que apenas si aparecen en algún escrito y que dan poca relevancia. Se percataron que la historia del país está incompleta y que hay que ir encontrando y reconstruyendo una historia con los nombres de hombres y mujeres que han luchado por los derechos de todos y todas, esas fueron unas de las palabras concluyentes y más usadas por estos niños y niñas: luchar por los derechos de las mujeres y de los más vulnerables como lo hicieron las heroínas de la independencia. Algunos de ellos preguntaron si podían pintar a su mamá (y la pintaron) porque para ellos, ella era una verdadera heroína.

Según Marta Aliria Álvarez Tobón, historiadora e investigadora principal del proyecto, fue evidente la importancia del mismo para poder redescubrir el protagonismo de las mujeres del Cantón de Marinilla, en la Provincia de Antioquia, su participación activa en la gesta patriótica, tanto como la defensa de su vida y derechos en las audiencias públicas y que hacen parte de los hallazgos y resultados de esta investigación histórica que hizo posible encontrar el rastro de las heroínas reconocidas: Simona Duque, Rosalía Hoyos, María del Rosario Ossa y Margarita Urrea pero a la vez logró recuperar la huella como heroína de Ana María Rincón, madre de Simona Duque como una mujer insumisa y protagónica pudiendo construir su reseña biográfica.

Se podría decir, afirma la investigadora, que según estos hallazgos, una de las mujeres e incluso personas más relevantes para la vida social y política del Cantón de Marinilla para la época fue Simona de la Luz Rincón (Duque) siendo esta una mujer ilustrada (según la investigadora un dato no conocido es que se le había considerado analfabeta y su apellido fue alterado pues llevaba sólo el de su madre por ser hija natural) y con una gran labor social, ejemplo de ello fue la red de auxilio a los niños naturales y abandonados integrada por ella, su

madre Ana María Rincón y otras valiosas mujeres de la mano del Pbro. Jorge Ramón de Posada.

Pero Simona, según lo hallado por la investigadora, junto a su madre y a estas mujeres también actuaron como postas que contralaban y enviaban información del movimiento y estado de las fuerzas Realistas y las Patrióticas, cartas y noticias, así como provisiones para el ejército. Aparte de estas labores logísticas militares y sociales realizadas por las mujeres también está la de ser madres y esposas que acompañan la causa de la independencia con la entrega de sus hijos para la lucha y fue esta última quizás, la labor más pública y reconocida en la historiografía referida a Simona Duque como heroína colombiana.

Los espacios de intercambio de conocimiento sobre los resultados o hallazgos de la investigación fueron muy valiosos y lograron despertar el interés de estudiantes de historia, historiadores, centros de historia y de memoria, al igual que de colectivos y organizaciones de mujeres, con quienes se dialogó y debatió de modo muy proactivo. En todos los casos, los hallazgos de la investigación lograron sorprender a estos participantes. La historiadora lideró estas conversaciones colectivas.

Así mismo, señala la investigadora, emergieron en el proceso documentos y expedientes que registran la existencia de la violencia contra la mujer, sin distinción de edad ni condición social: abuso, violencia física, psicológica y comunicacional, violación y feminicidio. Esta negación de derechos fundamentales de las mujeres, observa la historiadora, ocurre bajo las reglas católicas y civiles de la sociedad colonial y la fuerza de las costumbres de una estructura de poder autoritario, en una organización social estratificada que excluía sólo por ser mujer. No obstante, indica, la fuerza de los acontecimientos desborda y deja bordes y espacios en donde la mujer también, necesariamente, estuvo impelida a involucrarse, a actuar, a tomar decisiones en tiempos de confusión y pérdida de las razones que sustentan los modelos, las reglas, las pautas de los pensamientos, las convicciones y las prácticas culturales y sociales; porque también ellas querían estar incluidas en la declaración universal de derechos del hombre y del ciudadano.

El foro académico de constituyó en un valioso evento de cierre que enriquece, complementa y

fortalece el proceso del proyecto trayendo diversas voces expertas que, finalmente, validan la importancia no sólo de la iniciativa sino de la investigación y sus efectos sociales y culturales presentes y futuros en la región y el país.

Algunos de los resultados de la investigación, como los mencionados, animan e invitan a realizar estos trabajos desde los museos históricos y permitir que la historia sea releída con enfoque de género, y que a la vez se establezcan mecanismos apropiados, contextualizados y diferenciales para su revisión, divulgación y apropiación. En nuestro caso, se pudo reconfirmar la enorme potencialidad que tiene el arte y en general las expresiones y prácticas artísticas en los procesos de aprendizaje para el cambio cultural, que permite a la vez alertar sobre la – conocida- enorme capacidad que tiene el sistema educativo para reproducir ideas, imaginarios y comportamientos que pueden hacer bien o no en la formación humana y ciudadana de niños y niñas.

Es clara la influencia de los textos, en este caso de historia, en la formación de la cultura política de niños y niñas y en las relaciones sociales. Obviamente, también fue muy notoria la influencia e impacto de los relatos del guía del museo en los escolares, sus dibujos dieron cuenta de ello. Ahí se prueba en parte la eficacia de la propuesta pedagógica vinculada a las artes y la cultura dentro de los museos.

Sin lugar a dudas, los museos aún carecen de reconocimiento suficiente como mediadores educativos, por parte de los gobiernos. Es una tarea pendiente el promover su existencia, permanencia y proyección, pero a la vez también lo es, concientizar sobre la manera como los museos y sus relatos afectan las ideas e imaginarios de las comunidades visitantes, algo que pareciera irrelevante. Los museos históricos son un poderoso patrimonio cultural ligado a la memoria con poder de transformarse en vehículo de los cambios culturales. Aquí vale recordar que:

La riqueza de la vida cultural de un pueblo está en estrecha relación con su dinámica social en un momento histórico. Esta dinámica es el resultado de la interacción entre su pasado y su tradición – la riqueza de su memoria y su recreación –, la libertad en su creación presente y su

confianza y voluntad para construir sus posibilidades de futuro. Estas dinámicas sociales y culturales serán productivas para la democracia en la medida en que aparezcan escenarios políticos y culturales, en los cuales distintos sectores puedan entrar a participar en pie de igualdad con otros grupos y sectores en la negociación colectiva de un proyecto de Nación de democracia plural (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, p. 45).

En los actuales momentos que vive el país, y desde los acuerdos de La Habana, se destaca de manera importante la recuperación de la memoria histórica para esclarecer y poder entender el origen del conflicto armado y la violencia. La colonia y la independencia dan, de algún modo, pista de estos orígenes, que en lugar de transformarse se han asentado para ser parte de la cultura de nuestro país. Tal es el caso de la formación de los partidos políticos cuyos comienzos datan de esa época y su manera de conformarse, organizarse y manejar el poder en el país poco ha cambiado. Por eso, entender la historia y poder reinterpretarla a la luz de nuestra época, hará posible que el proceso de cambio que requiere el país comience en firme su rumbo camino a la anhelada paz.

El Museo histórico de Marinilla, demostró que es posible llevar a cabo este reto que nació de la necesidad y el deseo de aportar a la recuperación de la memoria local, regional y nacional en procura de encontrarla y comunicarla para que el cambio de la historia sea una posibilidad. No obstante, es necesario fortalecerlo financieramente de modo que pueda prestar servicios más amplios a toda la región del oriente antioqueño subsidiando las visitas de más grupos escolares y poder distribuir gratuitamente los materiales formativos que han resultado de este proyecto para contribuir al cambio, y poder permear el saber, el ser y el hacer transformando el conocimiento, los valores y actitudes y las prácticas culturales de las comunidades tanto local como regional a través de su mediación como herramienta formativa y educativa.

Referencias

ÁLVAREZ, Marta. **Simona Duque**: Recuperando la voz de una mujer de talla grande. (Ensayo inédito). Secretaría de Cultura y Patrimonio de Marinilla. 2019.

Cuervo R., Francisco L. **Breve monografía de Marinilla**. Pinacoteca Concejo Municipal De Marinilla. Recuperado de <http://pinacotecaconcejomarinilla.org/breve-monografia-de-marinilla/>. Acceso em: 11 Mar. 2021.

MINISTERIO DE CULTURA. **Un museo para la independencia colombiana**: Entre la memoria literal, la memoria ejemplar y el ejercicio de ciudadanía. Bogotá, 2014.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. **Plan Nacional de Cultura 2001-2010**, “Hacia la construcción de una ciudadanía democrática cultural”. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

RAMÍREZ, Himelda. **Las mujeres en la Independencia de la Nueva Granada**. Cali: Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, 2010.

RAMÍREZ, Himelda. Las mujeres y la independencia de la nueva granada. Historiografía e iconografía. *In*: Universidad Nacional De Colombia (Org.). **Memorias de la Cátedra Manuel Ancizar, el bicentenario de la independencia, legados y realizaciones a doscientos años**. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2014. p. 253-283.

Museo y escuelas rurales: un ida y vuelta Un nuevo espacio para valorar el patrimonio¹

*Museum and rural schools: a round trip
A new space to value heritage*

Mariano Giosa*

Palabras claves:
Nueva museología
Comunidades rurales
Coproducción comunitaria
patrimonial

Resumen: Esta experiencia colaborativa (2008-2018) realizada por el Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers se inspiró en la necesidad de la gente que lo visita en busca de raíces históricas. En la coproducción comunitaria patrimonial participaron seis comunidades rurales serranas, el Área de Investigación Histórica, el Área de Gestión de Colecciones del Museo, artistas, profesionales, organizaciones sociales. Mediante diversos tipos de investigación cualitativa se generaron acciones en pos de la recuperación, revalorización de sus saberes patrimoniales y producciones colectivas culturales en la búsqueda de generar sentimientos de identidad y pertenencia. Este espacio y tiempo dialógico ha demostrado que la tríada museo-escuela-comunidad constituye una fuerza extraordinaria para abordar el aprendizaje, las identidades culturales y el Patrimonio.

Keywords:
New museology
Rural communities
Heritage co-production

Abstract: This collaborative experience (2008-2018) carried out by the Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia and Casa del Virrey Liniers was inspired by the need of the people who visit it in search of historical roots. Six rural mountain communities, the Historical Research Area, the Museum Collections Management Area, artists, professionals, social organizations participated in the heritage community co-production. Through various types of qualitative research, actions were generated in pursuit of recovery, reevaluation of their heritage knowledge and collective cultural productions in the search to generate feelings of identity and belonging. This dialogical space and time has shown that the museum-school-community triad constitutes an extraordinary force in addressing learning, cultural identities and Heritage.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 02 de março de 2021.

* Prof. en Historia (Universidad Nacional de Córdoba). Posgrado en Gestión Cultural y Comunicación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/ Flacso). Diplomado en Gestión del Patrimonio Cultural (Universidad Provincial de Córdoba/UPC). Diplomado en Patrimonio Cultural Comunitario (Universidad de Buenos Aires/UBA). Integrante del Área Educativa del Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers. E-mail: marianomartin77@hotmail.com.

Introducción

“A diferencia de las raíces de un árbol, nuestras
raíces no nos inmovilizan.
Apuntan a todas las direcciones y a todos los
tiempos:
norte, sur, este, oeste, ángulos intermedios, ayer,
mañana, hoy, cielo y gruta.
Pero como sucede con algunas especies, las ramas
de tanto alargarse,
se doblan, alcanzan la tierra y, tras haber volado,
vuelven a horadarla,
retomando su condición de raíz, entrelazándose
con las otras que permanecieron subterráneas.”
ÁLVARO SIZA

Museo que se revisa: planteamiento del problema y estrategia de investigación

En diciembre del 2000, el conjunto jesuítico cordobés fue declarado Patrimonio de la Humanidad; mientras que en 2014 fue reconocido como Sitio de Memoria, asociado al proyecto “Ruta del Esclavo” de la Unesco. A partir del 2003 comenzó a llamarse “Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers”, cambio que impactó no solo en el nombre, sino también por la historia que buscaba contar. A partir de ahí se plantea el dilema de seguir apostando a una visión apologética moral de la Orden o la construcción de un museo de historia social dándole voz a todos los demás actores sociales, especialmente a los esclavizados, apostando de esta forma a la diversidad de memorias y al diálogo intercultural como eje clave para el enriquecimiento social.

Este proceso condujo a traspasar, cada vez más, sus fronteras físicas para involucrarse en formas colaborativas y dialógicas tendientes a la democracia cultural, la participación ciudadana y la transformación social, individual y colectiva. Se pasa del “para” la comunidad, hacia el “para, juntos, con y desde”, construyendo desde los intereses, motivaciones y necesidades de las comunidades portadoras de patrimonios. Esto significó cambios en la forma de entender el Museo, no solo como centro de difusión del patrimonio que alberga, también como vehículo de recuperación y

revalorización del patrimonio que existe puertas afuera, dando voz y lugar a los agentes patrimoniales, entendiendo esta práctica no como una concesión verticalista, sino como sujetos de derechos culturales. Es en este marco de transformaciones institucionales que surge el proyecto motivo de este escrito.

El trabajo nació de la inspiración surgida por una visita al Museo de la escuela Hipólito Irigoyen de la localidad cordobesa de Golpe de Agua. Cuando le preguntamos a la maestra que coordinaba el grupo escolar cuáles eran las razones de esa visita, la docente expresó: “Queremos conocer más nuestra historia, nuestras raíces. En las zonas rurales sentimos que se está perdiendo nuestra identidad y pensamos que este museo puede ayudarnos a encontrar nuestros orígenes”.



Imagen 1 – Las comunidades visitan el Museo. Alta Gracia, Argentina, 2011.

Créditos: Rafael Piñeiro.

A partir de este diálogo se generó una metodología de trabajo que incluyó visitas mensuales de profesionales del Museo a escuelas rurales y de integrantes de esas instituciones y sus comunidades a la institución de Alta Gracia. En la construcción de este camino las comunidades van expresando inquietudes, intereses y necesidades, que se desprenden de un contexto socioeconómico excluyente que iba en detrimento de sus prácticas ancestrales, sus identidades, su patrimonio, sus tierras.

Esta propuesta surge entonces de la necesidad expresada por las comunidades de recuperar y conservar el patrimonio integral representado en múltiples manifestaciones. Emerge como un espacio de formación continua y de alternancia. Con

diferentes estrategias de participación comunitaria e investigación participativa se rescataron oficios, saberes y prácticas que fueron transmitidos a niños y jóvenes en un proceso de resignificación continua.



Imagen 2 – Un Padre jesuita muestra algunas de las especies de plantas nativas que usaban en sus Boticarios.

Créditos: Rafael Piñeiro.

Después de las primeras experiencias se fueron profundizando los lazos con las comunidades y tejiendo nuevas lecturas sobre el contexto rural. Nos propusimos trabajar de forma diferenciada, ofreciendo talleres de acuerdo con la singularidad y las necesidades de cada localidad, reconociendo el patrimonio como la conjunción de un medio natural y cultural, en tanto que herencia apropiada por una comunidad (DESVALLÉES, 1992). Era necesario avanzar en la generación de lazos colaborativos con otros actores. Esto nos llevó a crear nuevos vínculos para dar respuestas situadas con distintas estrategias de intervención. Como resultado, el proyecto fue creciendo en alcance, haciéndose necesariamente interdisciplinar e interinstitucional.

Objetivos del proyecto

- Generar un espacio dialógico entre el Museo y las comunidades rurales.
- Comprender las instituciones museo, escuela y comunidad como espacios privilegiados para abordar problemáticas relacionadas con el patrimonio, la memoria y las identidades culturales.
- Garantizar el derecho a la difusión del patrimonio cultural.

- Recuperar colectivamente aquellos elementos culturales que tienen valor patrimonial para la comunidad.
- Documentar el patrimonio cultural para que no se pierda y se siga transmitiendo de generación en generación.
- Entender el patrimonio como vehículo de promoción, cohesión social y fuente de desarrollo personal y colectivo.

¿Por qué trabajamos con estas escuelas rurales? Historia y patrimonio en común

En relación con el marco histórico, algunas de las escuelas están ubicadas en el interior de lo que fuera dominio de producción de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia: un sistema productivo diverso que tenía entre sus actividades económicas más importantes la producción ganadera y que era posible mediante puestos ubicados estratégicamente en las zonas serranas, algunos de estos a escasos kilómetros de las escuelas rurales con las que desarrollamos el proyecto. Las comunidades desconocían la importancia histórica de la zona. Se implementaron visitas temáticas con distintas dinámicas, en donde se compartió el rol que cumplía la zona para el sistema productivo de Alta Gracia. A su vez, las charlas y los testimonios brindados por los lugareños nos dieron información valiosa para la localización geográfica de algunos de los puestos jesuíticos.

En relación con el patrimonio compartido, cabe señalar que Alta Gracia tuvo una configuración rural hasta entrado el siglo XX. Debido a ello, los objetos materiales y las prácticas inmateriales que difunde el Museo tienen una profunda vinculación con las identidades de estas comunidades rurales y su patrimonio integral. En este sentido el Museo tiene un acervo que asombra a los visitantes usuales, pero a las comunidades rurales les es familiar, ya que ese tipo de elementos forman parte de su vida cultural cotidiana. Las viviendas y los utensilios muestran la vigencia de algunas prácticas que fueron puntos de encuentro y permitieron articular propuestas educativas entre las escuelas y el Museo.

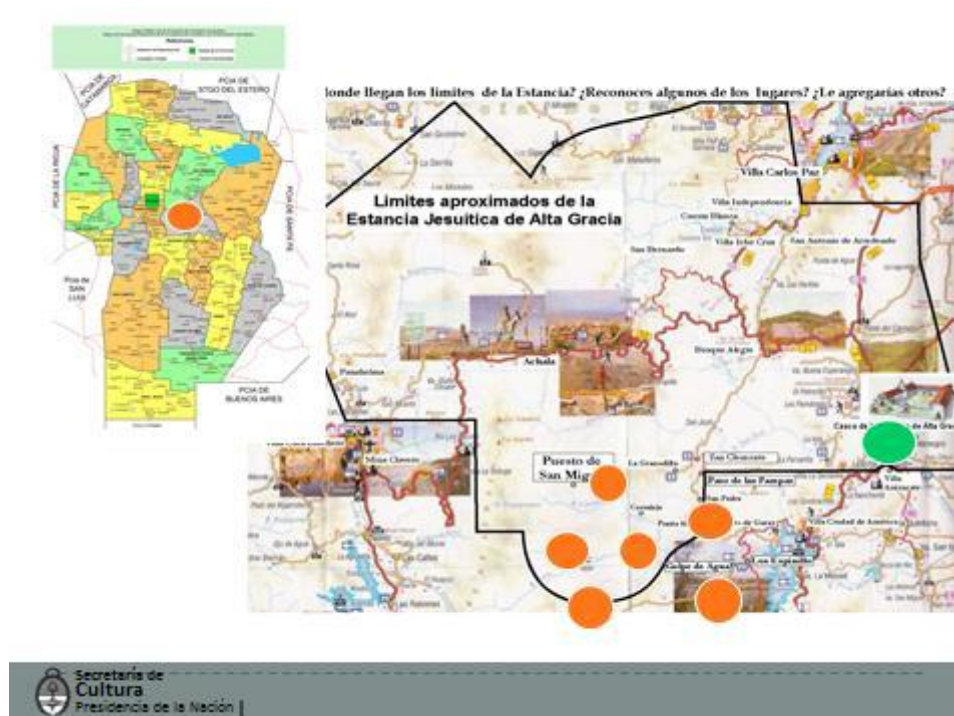


Imagen 3 – Una historia compartida. Dimensiones aproximadas del territorio de la Estancia. En naranja, las escuelas rurales y en verde el Museo (antiguo casco de la Estancia).

Créditos: Carlos Crouzeilles.



Imagen 4 – Un patrimonio compartido.

Créditos: Rafael Piñeiro y Mariano Giosa.

Acerca de las escuelas

De las seis escuelas con las que trabajamos, cinco están situadas en el Valle de Paravachasca y una en el Valle de Calamuchita. En relación con la ubicación y distancia respecto del Museo, se encuentran al sureste a unos 40 kilómetros de la institución y a una distancia de diez kilómetros entre ellas, en promedio.



Imagen 5 – Escuela de Río del Medio/ Córdoba, 2009.

Créditos: Mariano Giosa.

Como consecuencia del contexto socioeconómico, al terminar la escuela primaria muchos alumnos ven restringida la posibilidad de dar continuidad a sus estudios. Por lo tanto, el nivel de escolaridad alcanzado es irregular: hay casos de gente que accede a la secundaria, otros que solamente han realizado su educación primaria y hay casos de no alfabetizados. Es decir, una realidad en la que no se cumple con la obligatoriedad de la enseñanza básica y secundaria establecida en el sistema educativo de la Argentina. Las distancias que separan las comunidades de las escuelas entre sí y con las zonas urbanas operan como obstáculos para continuar con el desarrollo educativo, por lo que al

llegar a sexto grado encuentran serias dificultades para acceder a la escuela secundaria. Así, las condiciones del entorno no facilitan que la educación sea efectivamente un derecho de los ciudadanos, como lo dice la letra en la ley. En estas comunidades, y en otras con realidades similares, la educación es un derecho que no está garantizado por el Estado.

Contexto socioeconómico territorial

“Las sierras eran una gran familia”, así definió su lugar un habitante de Cerro Áspero cuando comenzamos a desarrollar el proyecto. Así fuimos tomando conocimiento del contexto socioeconómico, a través de relatos de los lugareños. Según estos, en el territorio venían operando políticas económicas y sociales excluyentes que ocasionaban cambios de vida negativos para el desarrollo social. Por ejemplo, la falta de ofertas laborales en el lugar generaba continuas migraciones forzadas y con ello la disminución de la población de modo constante. Todo esto remataba en la pérdida progresiva del trabajo en la comunidad y el consiguiente deterioro del sostenimiento y desarrollo patrimonial, individual y colectivo.



Imagen 6 – Paisaje donde se insertan las comunidades rurales. Río del Medio, Córdoba, 2009.

Créditos: Mariano Giosa.



Imagen 7 – Las comunidades llegando a las escuelas. La Acequiecita, Córdoba, 2012.

Créditos: Mariano Giosa.

Notas de campo

- Majadas tenía toda la gente de las sierras y llegó un momento en que, casi igual que las canteras de mica, la gente tuvo que empezar a vender y sacar. ¿Por qué?, porque empezaron a poner pinos y amenazaban que majada que se metiera al pinar y rompiera las plantas se la mataba y no tenía derecho a cobrar nada. Entonces la gente antes de perder vendió todo... Así que en las sierras grandes no quedó cabra, cabrito ni oveja ni nada ¡Terminado!... Cuando hemos vivido de eso, mire.

- Sin ovejas se pierde la hilandería.

- En ese entonces San Clemente tenía 800 habitantes y ahora tiene 270. Terminan yéndose todos, quedando las sierras sin nada, sin habitantes... Y con esa migración se pierde toda una cultura.

- Es que acá... ¿para qué se van a quedar?, si no encuentran trabajo, entonces, no les queda otra que irse para la ciudad. El otro, el más chico de los tres, si se quedó y trabaja de changas, y por la tarde y noche trabaja con el cuero para poder vender.

- Nosotros ni soñábamos comprar la carne ni para nada. Una cabra nomás, una oveja y cuando ya empezaba a entrar el invierno había una vaca gorda o algún novillito... no era para vender, alguno le pedía prestado por ahí un poco de carne, bueno si uno le prestaba enseguida esa persona carneaba y le daba ahí nomás esa carne y así se manejaba la gente. Y póngale entre los 70 y los 80 ya empezó a decaer, ahora nadie, nadie le va a dar nada.

- En la década del 90 fue el furor, ahí empezó el éxodo, hasta el año 90 había más chicos en la escuela, justamente con la gran compra de campos se da la baja de la matrícula.

-Y hoy acá en esta escolita quedan cinco nomás.

- También están los abogados, a veces la gente de muchos años no sabe ni leer ni escribir, los enredan y así pierden, les dicen yo te dejo el lugar, pero vos seguís viviendo.

- Además, vienen de afuera de otras provincias a trabajar para el porteño, los traen y los tienen todos juntos trabajando pagándoles dos pesos... ¿y los que estamos acá, qué?

-Trabajo hay, lo que pasa que alguna gente es vaga y no quiere trabajar, están acostumbrados a que le den todo. Los que quedan son vagos y vividores, no sirven para nada, viven de las dádivas, no saben hacer otra cosa, por eso el porteño tiene que traer gente de afuera, a los de afuera les dan el gas, la luz, un buen sueldo.

A partir de la observación y el diálogo con la gente de cada zona pudimos vislumbrar consecuencias sociopolíticas, culturales y económicas entramadas unas con otras que mostraban un vaciamiento y pérdida paulatina del patrimonio comunitario. Por mencionar algunos de los aspectos detectados claramente:

- Políticas excluyentes que fueron potenciando la expulsión lenta de los lugareños hacia los centros urbanos en busca de trabajo.
- Un nuevo sistema de relaciones de poder surgido de la lógica del mercado que fue debilitando los lazos de convivencia comunitaria basados en la solidaridad, el intercambio y la reciprocidad, que caracterizaba el modo de vida anterior.
- Un conjunto de elementos patrimoniales en peligro de desaparecer y la falta de mecanismos para su salvaguarda y protección.
- Los efectos del despojamiento de lo propio que provoca la imposición de lo nuevo y ajeno en el terreno de la identidad afectando el sentido de pertenencia a sus lugares.

- La necesidad de recuperar oficios y saberes tradicionales: por ejemplo, tejidos artesanales y el trabajo en cuero.
- Comunidades vulnerables ante fuertes asimetrías y desigualdades sociales en un complejo entramado de dominación y subordinación.
- Comunidades con conflictos y tensiones, en permanente transformación, reconstruyéndose en función de distintas variables, lo que da cuenta del patrimonio y la identidad como dinámicos y cambiantes.

Si bien las diferencias y conflictos estuvieron presentes, estos proyectos compartidos fueron vistos por los habitantes del lugar no solo como posibilitadores del reconocimiento y la visibilización, sino también como habilitantes para el ejercicio de sus derechos, lo que reforzó el sentido de comunidad. Este tipo de experiencias culturales compartidas, entre las que se hallan las expresiones simbólicas, crean la impresión de integrar un grupo, lo que da confianza y sentimientos compartidos de que las necesidades colectivas serán tenidas en cuenta desde un compromiso cooperativo del conjunto de los integrantes (MCMILLAN; CHAVIS, 1986). Abonando esta idea y enriqueciendo esta noción, al referirse al término desde una perspectiva relacional individuo/colectivo Esposito dice:

La comunidad [...] no es un ente, tampoco un sujeto colectivo ni un conjunto de sujetos [...]. Es la relación que les hace no ser ya tales —sujetos individuales—, porque interrumpe su identidad con una barra que les atraviesa modificándolos: el 'con' y el 'entre', el umbral sobre el cual se entrecruzan, en un contacto que les vincula a los otros en la medida en que los separa de sí mismos (BELUZO; BERNARDI; TESTONI, 2018, p. 8).

En el caso de comunidades divididas, fragmentadas y con conflictos internos, la posibilidad abierta a partir de estas prácticas en cuanto a compartir “algo en común” puede reconstruir en el imaginario la idea de un “nosotros”. Es decir, la de un sujeto colectivo que, ante las adversidades de la vida cotidiana y la primacía del

individualismo, en tanto derivación lógica de una sociedad regida por el mercado, pueda tomar conciencia de que la solución de problemas sociales proviene de un hacer colectivo. A partir de ahí cada integrante del grupo actúa basándose en la noción de “comunidad”.

Relato de experiencias

Talleres de oficios: la carpintería y el cuero (2009)

Comunidades: Río del Medio y La Acequicita
Tallerista: Miguel Celiz (artesano de la madera)

Estos talleres surgieron no solo de la necesidad expresada por las comunidades, de recuperar y conservar sus identidades locales, sino también a partir de reconocer que la capacitación en oficios y la recuperación de las artesanías del lugar es una posibilidad para continuar su formación y como una posible fuente de ingreso digna.



Imagen 8 – Armado de carpintería en Río del Medio, Córdoba, 2009.

Crédito: Mariano Giosa.



Imagen 9 – Talleres en cuero crudo realizados en el Museo. Alta Gracia, Córdoba, 2009.

Crédito: Rafael Piñeiro.

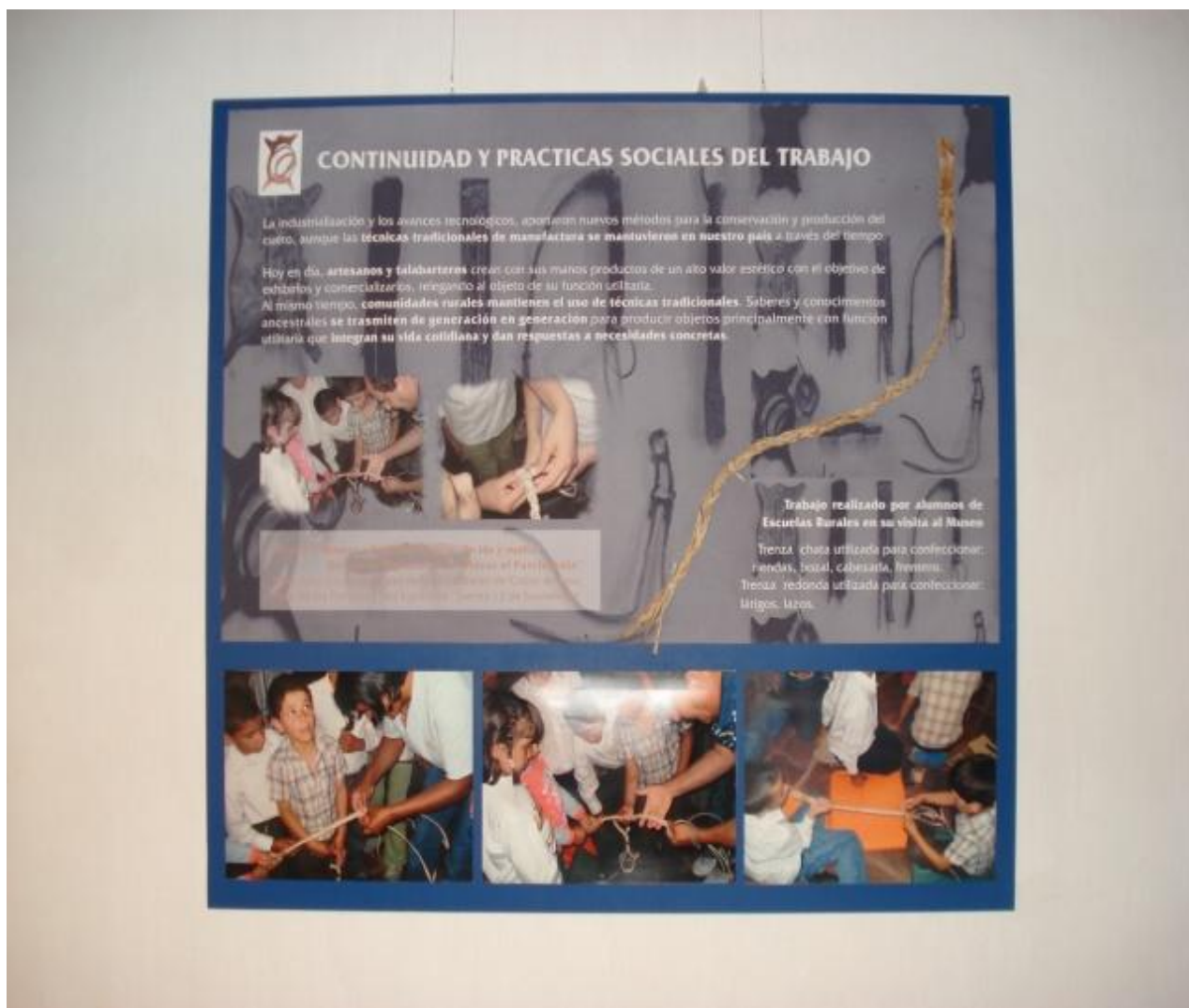


Imagen 10 – Exposición de Cuero en el Museo. Alta Gracia, Córdoba, 2010.
Crédito: Rafael Piñeiro.

Se trabajó en la enseñanza de técnicas tradicionales en madera y cuero. Se hizo hincapié en la importancia del cuidado de la madera como recurso natural, los usos que se hacen de ese elemento, las diversas formas de obtención y cuidado del material, la función biológica del bosque nativo y el cuidado del medioambiente, entre otros valores.

Morteros, bateas, paílas, cucharas, yerberas y sillas fueron algunos de los objetos realizados durante los encuentros, utensilios “cotidianos”, los mismos forman parte de la trama cultural de estas comunidades serranas.

A medida que los talleres fueron avanzando a través de compras y donaciones locales se logró conformar una carpintería en cada una de las

escuelas. 3 Después de los primeros talleres en cuero se realizó una exposición temporaria en el Museo en el 2010, habilitando la difusión de saberes y prácticas de las comunidades rurales, mostrando también el valor que tuvo el cuero en la economía argentina, así como también los cambios y continuidades históricas.

Taller de oficios: los textiles (2009-2010)

Comunidad: Los Espinillos

Talleristas: Graciela Jurado (artesana y conservadora textil) y artesana de Cerro Áspero

De esta preocupación de rescatar y seguir enseñando los oficios típicos se tomó la decisión,

junto con la escuela Padre Buteler de la localidad Los Espinillos, de trabajar las técnicas textiles de la zona. El objetivo de estos talleres fue recuperar y poner en valor uno de los oficios tradicionales de esas comunidades rurales con el propósito de que se conviertan en oportunidad de desarrollo sustentable para la zona. Los talleres estuvieron coordinados por una artesana y conservadora textil. También participó de estos talleres una lugareña de Cerro Áspero, quien enseñó técnicas textiles, como el hilado a mano y el tejido en telar criollo, saberes que había recibido por la transmisión oral de generación en generación. Al ser el Museo un espacio de difusión del patrimonio cultural, se decidió habilitar una vitrina para exhibir y vender sus producciones. Esta posibilidad de mostrar y compartir sus saberes alentaría a la artesana del lugar a volver a realizar esos trabajos:

Este ovillo es de lana de oveja que yo hilé a mano, ahora con cortezas de árbol voy a mostrar a los chicos cómo se tiñe naturalmente [...]. Antes vivía de mis artesanías, después me empezaron a exigir facturas y fue un lío todo, ya no me dio ganas de seguir, pero ahora seguro vuelvo a empezar [...]. Agradezco al Museo por poder contar quiénes somos, y por vender y mostrar nuestras artesanías serranas en el museo.



Imagen 11 – Lugareña enseñando prácticas textiles ancestrales en la comunidad de Cerro Áspero y en el Museo. 2009.

Crédito: Rafael Piñeiro



Imagen 12 – Exposición en el Museo de producciones textiles de lugareña de Cerro Áspero. Alta Gracia, Córdoba, 2013.

Crédito: Mariano Giosa

Taller de música y danza: “Querencia serrana” (2011-2013)⁴

Comunidades: Río del Medio, La Acequiecita y Golpe de Agua

Talleristas: José Luis Aguirre, Susana Freiz y Raúl Godoy (artistas)

Este taller de música y danza dio origen al nacimiento de “Querencia serrana”. La experiencia comenzó a partir de charlas informales con dos maestros rurales, quienes querían recomponer los lazos intra e intercomunitarios debilitados, rescatar la riqueza de la cultura serrana y la autoestima de los lugareños, quienes percibían que sus saberes no eran reconocidos, que su cultura era poco valorada. En conjunto, se decidió elaborar un proyecto de música que contara mediante canciones, coplas y poesías parte de su patrimonio. Respecto al nombre, se decidió por mayoría llamar “Querencia serrana” al grupo, al ser esta expresión muy común en esa

cultura y que expresa el sentimiento de identidad y pertenencia territorial.

Usando la oralidad y otros tipos de expresiones, intentamos descubrir partes del patrimonio que estas comunidades han construido durante un propio proceso sociohistórico particular. Los talleres intentaron ser espacios de producción de conocimientos y reconocimiento acerca del valor existente en cada elemento cultural que ellos poseen. Es decir, los sujetos decidían horizontalmente lo que para ellos significaba valor de pertenencia e identidad común. Esta práctica supone desde la participación comunitaria la idea de descentramiento de la autoridad patrimonial, en tanto lo que se selecciona, activa y valoriza como patrimonio ha sido tradicionalmente una práctica ejercida desde el Estado.

Las investigaciones que hicieron con su familia sobre el patrimonio cultural y natural (los objetos, sus usos, saberes, leyendas, tradiciones, etc.), fueron decisiones propias que se iban tomando durante el transcurso del proceso. Desde esta perspectiva, los sujetos se volvieron actores sociales en tanto “no son objetos de investigación, sino actores sociales que dialogan y participan en igualdad de condiciones [...]. Son sujetos activos y con espíritu crítico para orientar los resultados hacia prácticas transformadoras” (REYES VENEGAS, 2009, p. 7).

De esta forma, esta praxis se vuelve reflexión, en una dialéctica donde las partes van redescubriendo y habitando mediante la conversación una idea de patrimonio ligada a su entorno identitario y a los elementos materiales e inmateriales que la componen.

Mediante la palabra el otro es habilitado para dar, darse y recibir, para contar y, así, contarse. Se parte entonces de reconocer a la palabra como un acto cultural, como un hecho comunicacional imprescindible del ser humano. Siguiendo a Reyes Venegas en esa misma obra, dice que la palabra “no puede ser privilegio. La pronunciación del mundo, con la cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante [...] y debe inspirarse en la palabra de los seres humanos para mostrar sus puestas en valor, desde la perspectiva” (p. 8).

Luego de un año de trabajo, ese intercambio de saberes, memoria e historias individuales y colectivas terminaron configurándose en coplas, poesías y canciones. La escuela de Golpe de Agua fue nuestro estudio de grabación. Luego llegó el proceso de edición, masterización y diseño gráfico, para arribar finalmente a la materialización del cedé *Querencia serrana*, presentado oficialmente en la Institución en agosto del 2013.⁵



Imagen 13 – Primeros encuentros con la comunidad. Reunión taller para conversar sobre sus patrimonios. Cerró Áspero/Córdoba/2012.

Créditos: Mariano Giosa.



Imagen 14 – Grabación de los relatos de los lugareños. Golpe de Agua, Córdoba, 2013.

Créditos: Mariano Giosa.



Imagen 15 – Presentación oficial de “Querencia Serrana” en el Museo. Alta Gracia, Córdoba, Agosto, 2013.

Créditos: Rafael Piñeiro.



Imagen 16 – Presentación oficial de “Querencia Serrana” en el Museo. Alta Gracia, Córdoba, Agosto, 2013.

Créditos: Rafael Piñeiro.

Compuesto de zambas, chacareras, jotas cordobesas, milongas y un rap, este producto cultural propio se convirtió en un vehículo extraordinario para documentar, recuperar y revalorizar parte de su patrimonio. Esta producción les permitió a esas comunidades reconocerse y ser reconocidos por otros públicos, llevando así de un lugar a otro sus valiosas realidades.

En algunos fragmentos de canciones podemos descubrir cómo expresan su forma sentir, de estar y ser en el territorio, aludiendo también a las problemáticas socioeconómicas que los obligan a migrar. Se puede apreciar como la apropiación del territorio tiene dos aspectos: la instrumental/utilitaria y la simbólico cultural; en cuanto a este último, refiere a los sentimientos de apego, arraigo y continuidad, mientras que en la

dimensión utilitaria se la concibe como mercancía, atravesada por políticas económicas, las lógicas hegemónicas del mercado y en función de los intereses de los grupos de poder (GIMÉNEZ, 2007).

Orquesta Social Comunitaria: Hilvanando Generaciones⁶

Una vez finalizado el proceso de Querencia Serrana, la experiencia tuvo continuidad a través de la conformación de una Orquesta Social a la que se llamó Hilvanando Generaciones, proyecto enmarcado en el Programa de Orquestas Infantiles y Juveniles Andrés Chazarreta.



Imagen 17 – Orquesta social Hilvanando Generaciones. Entrega de instrumentos del Programa Nacional Andrés Chazarreta, 2014.

Créditos: Rafael Piñeiro.



Imagen 18 – Orquesta social Hilvanando Generaciones. Ensayo, 2014.

Créditos: Mariano Giosa.



Imagen 19 – Orquesta social Hilvanando Generaciones. Presentación de la Orquesta en el XII Encuentro Unidos por la Música (Universidad Nacional de Córdoba), 2014.

Créditos: Mariano Giosa.

Recuperación y revalorización del bosque nativo cordobés (2012-2015)⁷

Escuelas: Sargento Cabral y 24 de Septiembre
Participaron: Universidad Católica de Córdoba,
Parques Nacionales y Movimiento de Vecinos
Autoconvocados por la Tierra y el Ambiente

San Clemente y Paso de la Pampa son villas serranas con arroyos, aire de calidad, hierbas medicinales y belleza natural. Su paisaje nativo ha evolucionado en el contexto ecológico del bosque chaqueño serrano. Hoy presenta problemas socioambientales que son resultado de la conversión de estos parajes en lugares turísticos. Todo esto, sumado al proceso de urbanización, de plantación de pinos y de introducción de plantas exóticas, ha ocasionado sequías e incendios forestales, perdiéndose así parte de la diversidad natural. Con la idea de que “conservamos lo que conocemos”, nos propusimos reconocer el patrimonio natural y cultural como referentes identitarios del lugar. Asimismo, se trabajó fomentando valores de cuidado y preservación del bosque serrano, se buscó conocer usos y funciones de las plantas nativas como fuente

de recursos, así como también se intentó la comprensión del paisaje autóctono como parte de la identidad local. Para ello, se planificaron viajes de colección al campo, para reconocer las plantas nativas, obtener semillas, coleccionar frutos, obtener muestras de plantas con flores, hacer limpieza y conservación en frío, realizar propagación y sembrado en primavera y lograr la documentación y catalogación a través de herbarios.

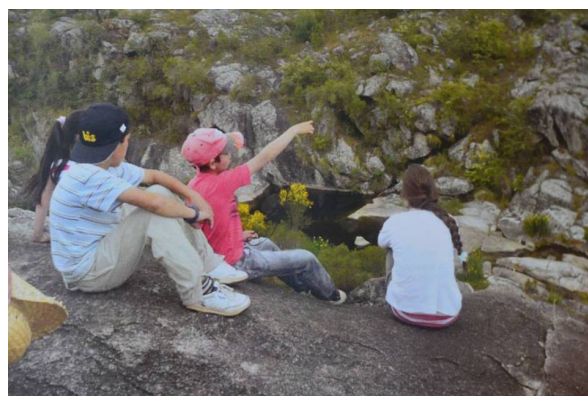


Imagen 20 – Viaje de campo. Los alumnos identifican las especies nativas del lugar. San Clemente, Córdoba, 2015.

Créditos: Olga Bartolomé.



Imagen 21 – Presentación oficial de los diccionarios por parte de las comunidades educativas de San Clemente y Paso de la Pampa. Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia, Córdoba, 2016.

Créditos: Rafael Piñeiro.

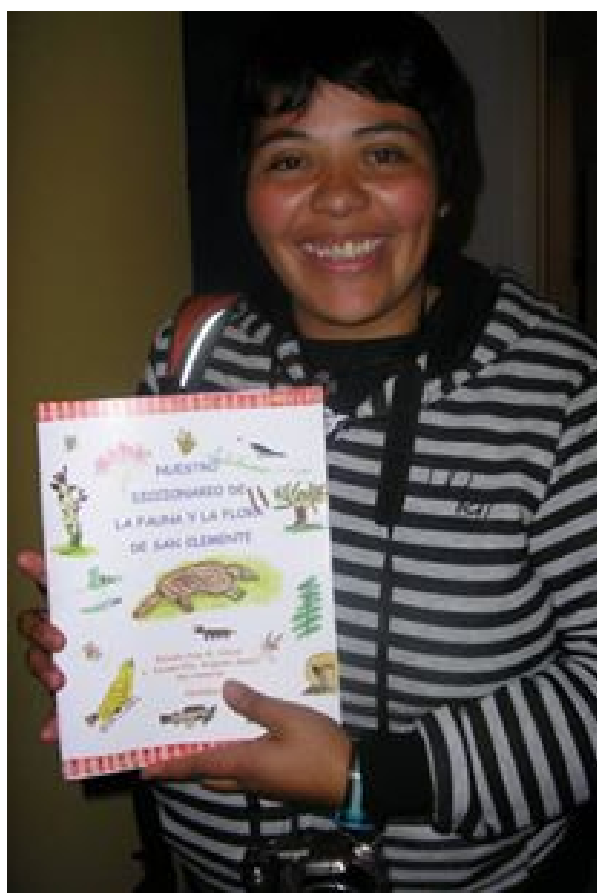


Imagen 22 – Madre y docente de la comunidad presentando el diccionario en el Museo Casa de Ricardo Rojas. Buenos Aires, 2016.

Créditos: Olga Bartolomé.

En ese proceso se fue construyendo alrededor de la escuela un Sendero Turístico de Interpretación “Sargento Cabral” para ser usado con fines didácticos por la comunidad educativa y difundir y sensibilizar sobre el valor del bosque nativo a otras comunidades, escuelas, turistas. Este proyecto tuvo su corolario en la elaboración de dos diccionarios de flora y fauna de las dos comunidades protagonistas.⁸

Una experiencia emergente: Proyecto Fortín Atahualpa Yupanqui (2015-2016)⁹

Comunidad: Golpe de Agua.

Este proceso comunitario terminó con la escuela cerrada convertida en un espacio comunitario. En una entrevista, las palabras de un lugareño de 82 años expresan la esperanza de que esa reconversión de la escuela, en un espacio comunitario, los vuelva a unir como comunidad:

El Fortín es un revertir, está trayendo a la gente, a la juventud, a todos. Está muy contenta la gente, porque la gente se ha quedado sin nada, se quedaron sin nada, sin escuela, sin absolutamente nada. Ahora

tienen el fortín, hay proyectos de cultura, de baile, y la gente no se siente tan sola y abandonada. Creo que esta gente que está reunida hoy está demasiado contenta, está viviendo de nuevo. Ahora que ha vuelto a vivir el fortín, poquito a poco se va a recuperar la comunidad. Y... ¿esto viene de la mano de qué?. De la gente del museo, por el apoyo de ellos, por eso no hay con que pagarles. Yo estoy agradecido, como está la comunidad de Golpe de Agua, son gente muy especial. Yo digo siempre aquí a los serranos que tendríamos que hacerle un monumento.

El 25 de Mayo, en las fiestas patronales de la localidad de Los Reartes, el Fortín “Atahualpa Yupanqui” desfiló después de más de dieciséis años de ausencia.



Imágenes 23 y 24 – Primeras reuniones con la comunidad. El Fortín se va haciendo realidad. Golpe de Agua, Córdoba, 2015.
Créditos: Mariano Giosa.



Imagen 25 – La comunidad democráticamente vota a sus autoridades. Golpe de Agua, Córdoba, 2015.
Créditos: Mariano Giosa.



Imagen 26 – Primer desfile del Fortín gaucho Atahualpa Yupanqui en Fiesta Patronal de Los Reartes, Córdoba, 2015.
Créditos: Mariano Giosa.

Querencia serrana: las voces de las comunidades en el museo (2015)

En el año 2013, la Sala de la Estancia dedicada a narrar la vida cotidiana de los “hombres de campo y peones” desapareció para crear allí un nuevo espacio destinado al Área Educativa. Dicho espacio tenía objetos representativos de la ruralidad campesina de los siglos XVIII y XIX, mientras que el texto de sala relataba superficialmente las relaciones sociales y económicas que se daban entre los estancieros y los peones rurales. De esa sala solo quedó una maqueta

en donde se representaba mediante un rancho de adobe las viviendas serranas características de esos siglos.

Se transmitía una concepción del patrimonio como “un conjunto de elementos estancos y neutros con valores y sentidos fijados de una vez y para siempre” (GARCÍA CANCLINI, 1989, p. 43), haciendo alusión a un pasado que, si bien mencionaba a los actores sociales, no evidenciaba las relaciones de subordinación y sumisión ni cambios y continuidades históricas, funcionando de esta manera como encubrimiento del conflicto. Siguiendo la argumentación de Bonfil Batalla, Lacarrieu sostiene que en los museos ha predominado una visión objetiva/objetual/material del patrimonio:

Se suele separar aquello que se patrimonializa de los sujetos y grupos sociales a los cuales representa mediante el proceso de objetivación o naturalización de lo que decide patrimonializarse, desde el cual se omiten diferencias, desigualdades, fracturas, conflictos. En consecuencia, el patrimonio es también una construcción político-ideológica [...], es el resultado de procesos de construcción social [...]. Dichos bienes se extraen de la vida cotidiana y adquieren ‘excelencia cultural’, o bien como dice Prats (2005), ‘sacralización de la externalidad cultural’ (LACARRIEU, 2020, p. 22-23).

Para evitar esta mirada objetual decidimos realizar una activación patrimonial para resemantizar, para generar nuevos sentidos y conocimientos. Se incorporaron fotografías, fragmentos de canciones, entrevistas y notas de campo. Se colocó un código QR que permitía situar al visitante geográficamente y un dispositivo de audio donde se podían escuchar algunas canciones del cedé “Querencia serrana”, mientras que en el espacio contiguo se reproducía el video “Una techa pa mi rancho”.¹⁰

Buscamos en la narrativa expositiva construir un mensaje que se desarticulaba en historias humanas más “pequeñas” junto a textos más “duros” que daban cuenta del problema en cuanto al acceso a la tierra y los procesos como la migración forzada a nivel local. También buscamos otras escalas que

permitieron nuevas lecturas, dando cuenta de que el patrimonio es un constructo en permanente transformación, consolidando la idea de la identidad como realidad en permanente transformación y reconstrucción.



Imágenes 27 y 28 – Práctica de una minga y techa de un rancho de adobe en Golpe de Agua. Participó la comunidad y el personal educativo del Museo. Golpe de Agua, Córdoba, 2014.

Créditos: Mariano Giosa.

Esta experiencia en el propio edificio del Museo permitió la aparición de otros relatos subalternos, generando una ecología de saberes, de prácticas y de concepciones, lo que supone el dar lugar a la pluralidad de conocimientos heterogéneos

habilitando el diálogo entre el saber científico y otros saberes que han sido calificados como inferiores o directamente como no saberes (BOA VENTURA SANTOS, 2010). Esto último ocurre especialmente con los saberes que provienen de los sectores populares, por ejemplo, los de los pueblos originarios o de los sectores campesinos, entre otros grupos no reconocidos en el ámbito del saber. Reconocer esta pluralidad de saberes es reconocer que el saber está en todas partes, en tanto no hay sujetos sin cultura. Reconocer este concierto de voces es reconocer que la ignorancia es la ausencia de algún saber que tiene otro, pero que también este otro tiene ignorancia respecto de otros. Por lo tanto, es una interpelación a la jerarquía epistemológica y al imaginario de la institución museística, considerada tradicionalmente como templo del saber legitimado.

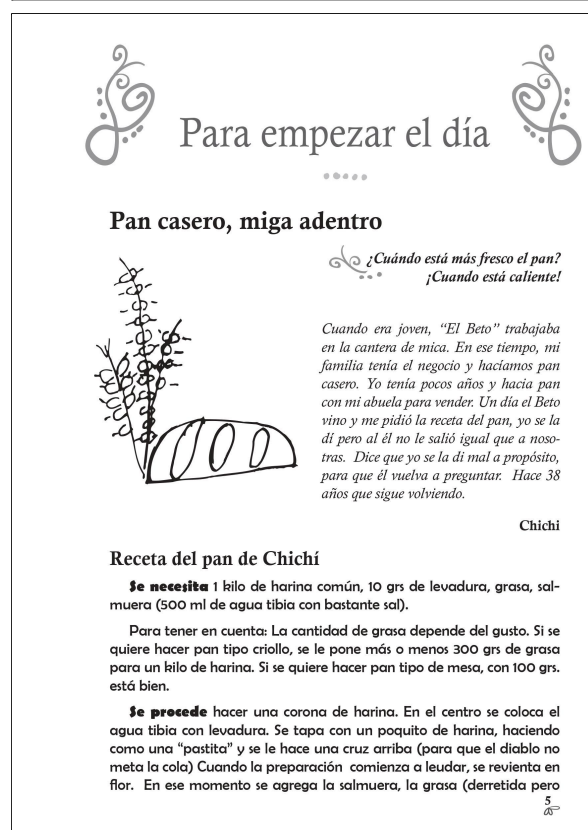
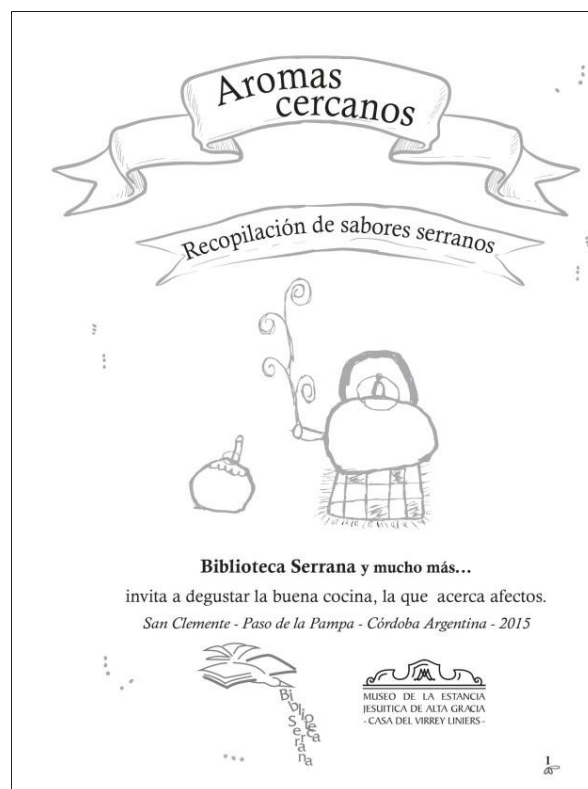
Biblioteca Serrana y mucho más: Un lugar donde la cultura se junte (2014-2017)

Tallerista: Sole Rebelles (narradora)

Localidades: San Clemente y Paso de la Pampa

“Necesitamos un lugar donde la cultura se junte”, fue la frase de una lugareña que dio lugar a que, en el año 2014, y debido a la ausencia de un espacio cultural propio, la comunidad educativa de esas dos localidades y el equipo del Museo se organizaran para la creación de una biblioteca popular. La gente del lugar eligió el nombre de “Biblioteca Serrana y mucho más”, instalándose físicamente en el dispensario. Como portadores de patrimonio, y con la idea de garantizar los derechos colectivos a la producción cultural, durante ese tiempo se desplegaron actividades diversas, como talleres de narración, de lectura y de producción literaria.

En el 2015 se reúnen niños y adultos (de todas las etapas de la adultez) con la inquietud de compartir su patrimonio gastronómico serrano. Se da comienzo a una serie de encuentros mensuales a los que asiste la comunidad, proceso que culminó con la publicación del libro de recetas Aromas Cercanos. Recopilación de sabores serranos donde queda reunido parte del patrimonio intangible comunitario.



Imágenes 29 y 30 – Libro Aromas Cercanos. Recopilación de sabores serranos/ San Clemente, Argentina, 2015.

Créditos: Mariano Giosa.

En sus páginas hay saberes, historias, anécdotas expresados en sus propias voces. Fue editado por la “Biblioteca Serrana y mucho más”, con su propio sello y logo diseñado por los mismos protagonistas del hecho patrimonial. Como en las otras experiencias anteriores el compartir “algo en común” permitió establecer lazos de confianza y cooperación que aportaron sentido a la experiencia cotidiana.

Conclusiones

Durante esos diez años de trabajo se implementaron diversas estrategias participativas y colaborativas de educación, recuperación, difusión, coproducción y activación del patrimonio de estas comunidades serranas. Actualmente, encontramos una realidad disminuida, ya que solo quedan dos escuelas funcionando como tales, lo que es un claro indicador de que las políticas económicas excluyentes siguen operando en el territorio, promoviendo el desarraigo y la imposibilidad de que los habitantes de esas zonas puedan quedarse en sus lugares antropológicos, considerados como identificatorios, relacionales e históricos (AUGE, 2009). Con esto, queda claro que los nacidos en esos territorios la posibilidad de desarrollo vital en sus lugares de origen, que permiten gravidez y arraigo a partir de un lugar y un espacio propio, los domicilios, la geocultura que conjuga el suelo y el horizonte simbólico (KUSH, 1976).

Según la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, en su artículo 2, los estados parte deben promover “las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión – básicamente a través de la enseñanza formal y no formal – y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos”.

Por otra parte, se reconoce el derecho a la cultura como derecho humano universal, indivisible e interdependiente, y al patrimonio, además de portador de memorias y clave en la definición de la identidad cultural, como un vehículo para el reconocimiento y visibilidad de comunidades en situación de vulnerabilidad.



Imágenes 31 y 32 – Profesionales y abogados capacitando a integrantes de la comunidad sobre los derechos a la tierra.

Créditos: Mariano Giosa.

En su Observación General N° 21 el Comité de Derechos Económicos y Culturales señaló que la diversidad cultural y su protección es un “imperativo ético” inseparable del respeto de la dignidad humana. Si se reconoce el derecho de toda persona a participar en la vida cultural, la cultura, en consecuencia, debe estar al alcance de todos en condiciones igualitarias.

Podemos considerar, entonces, que las comunidades en cuestión tienen el derecho reconocido a la educación, a la identidad, a la

diversidad, al patrimonio cultural y a la propagación de su identidad y mantenimiento de los estilos de vida. Ante ello, caben perfectamente las preguntas que siguen, citando a Olga Bartolomé (2014, p. 109):

Si a los pobres no nos queda otra...ellos tienen el poder [...] ¿Cómo se sostiene el trabajo de museos y escuelas en la construcción de las identidades y el patrimonio en un contexto en el que hay derechos vulnerados? ¿Cómo se plantean experiencias ancladas en el ejercicio de la ciudadanía cuando los dos conceptos centrales que la definen, participación y pertenencia a la comunidad, están amenazados por el desarraigo, la exclusión y la división interna?

Creemos que este trabajo de tantos años no queda cerrado aquí, sino que abre una puerta para plantear nuevas hipótesis o por lo menos creemos que de estos diez años surgen algunas recomendaciones que fundamos en la tarea realizada.

Si bien las comunidades saben preservar su patrimonio cultural a través de las acciones cotidianas, por práctica de sus tradiciones o por transmisión oral, por los mismos efectos de la globalización, de la asimilación y transculturación, es fundamental y decisiva la búsqueda de mecanismos para asegurar la transmisión del patrimonio. Esto implica algo que ya sabemos y comprobamos, que en esta tarea los museos y las escuelas cumplen un rol esencial.

Según el Comité de Derechos Económicos y Culturales (CDESC): “Para los pobres alrededor del mundo, el derecho a la cultura debe empezar por librarlos de la pobreza, enfermedad y analfabetismo”. Entendiendo la cultura en clave interdependiente, su ejercicio solo se materializará si el Estado genera políticas integrales garantizando los derechos económicos y sociales que los saquen de la situación de desigualdad, asimetrías y exclusión. Si “las sierras eran una gran familia”, al decir de un lugareño, dichas medidas estatales deberían contemplar y garantizar el bienestar y la dignidad humana y el derecho colectivo de estos grupos a seguir practicando su patrimonio en su territorio,

con sus sueños y sus esperanzas, sus deseos de continuidad y proyección en sus querencias.

A través de este trabajo logramos la generación de espacios dialógicos entre el Museo y las seis comunidades rurales. Quizá ahora, a la luz de este presente, sea necesario comprender que para arribar a cambios económicos y productivos que protejan la existencia de las comunidades a lo largo del tiempo no alcanza con las voluntades y acciones de las instituciones museo, escuela y comunidad. A pesar de ser espacios privilegiados para abordar problemáticas relacionadas con el patrimonio, la memoria y las identidades culturales podemos constatar que son necesarias otras fuerzas desde otras instancias estatales que realmente produzcan desarrollo laboral y social, para que la gente no tenga que emigrar, para que no desaparezca la historia construida sobre sólidos cimientos de cultura propia, recibida de los mayores que dieron a luz esos lugares.

Desde la actividad y compromiso que pusimos en los proyectos desde el Museo, si pudimos coadyuvar en la difusión del patrimonio cultural, en la recuperación colectiva de bienes de las comunidades, en tareas de documentación del patrimonio cultural.

Quizá habría que entender desde las instancias más altas de la nación la necesidad de trabajar en forma permanente y con presupuestos acorde a lo que es necesario lograr si queremos ser una tierra con historia, con memoria, un lugar en el mundo donde el patrimonio no esté dissociado del desarrollo de toda la sociedad, de la cohesión social y como fuente de desarrollo personal y colectivo.

Notas

1 Distinguido con el III Premio Ibermuseos de Educación edición 2011, en la categoría 1.

2 Son escuelas de nivel inicial y primario que cuentan con un docente a cargo de toda la actividad escolar (pedagógica y de dirección). De las seis escuelas, la que mayor cantidad de alumnos tenía llegaba a 26, la de menor cantidad contaba con 3 alumnos.

3 Para conocer los inicios de este proyecto: <https://www.lavoz.com.ar/alta-gracia/los-chicos-van-al-re-scate-de-la-cultura-de-cordoba>

4 Para poder acceder al CD “Querencia Serrana”:
https://www.youtube.com/watch?v=fIKgc9hDG0g&list=PLx9pKPjOclWmp67rzX5nx22KUTKjpNRSz&ab_channel=MuseoNacionalEstanciaJesu%C3%ADticadeAltaGracia

5 Presentación en el Museo del Proyecto “Querencia Serrana”:

https://www.youtube.com/watch?v=Iwf_igFA4ac&ab_channel=SitioConectateUEPC

6 Encuentro de Orquesta y agrupación musicales en San Clemente, Córdoba, 2015

<https://www.facebook.com/140176862213/videos/10156272630787214>

7 Nota periodística sobre el Proyecto:

<https://museoliniers.cultura.gob.ar/noticia/escuelas-rural-es-y-museos-un-lugar-donde-la-cultura-se-junta/>

8 Diccionarios on line:

[http://coincidir.org.ar/libros/cordoba/PASO%20DE%20LA%20PAMPA%20\(escuela%20de%20Septiembre\).pdf](http://coincidir.org.ar/libros/cordoba/PASO%20DE%20LA%20PAMPA%20(escuela%20de%20Septiembre).pdf)

[http://coincidir.org.ar/libros/cordoba/SAN%20CLEMENTE%20\(Escuela%20Juan%20Bautista%20Cabral\).pdf](http://coincidir.org.ar/libros/cordoba/SAN%20CLEMENTE%20(Escuela%20Juan%20Bautista%20Cabral).pdf)

9 Para conocer sobre esta experiencia:

<https://www.lavoz.com.ar/regionales/la-escuelita-rural-serrana-que-se-resiste-desaparecer>

10 Documental “Una techa para mi rancho”. En esta experiencia patrimonial participó la comunidad de Golpe de Agua y Río del Medio junto al Área educativa del Museo.

https://www.youtube.com/watch?v=bRCIoibxjv8&ab_channel=MuseoNacionalEstanciaJesu%C3%ADticadeAltaGracia

Referencias

AUGE, M. **Los no lugares**. Madrid: Gedisa, 2009.

BARTOLOMÉ, O. **El vínculo entre museo y escuela, un territorio fértil para aprendizajes e identidades**. 2014. Tesis (Maestría), Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2014.

BELUZO, G.; BERNARD, A.; TESTONI, N. “Módulo 3: El patrimonio común: ¿'robo', 'herencia', 'deuda' o 'tarea'?”, **Curso virtual Un museo común**. Museos y Comunidades. Argentina, Dirección Nacional de Museos, 2018.

BOAVENTURA DE SOUSA, Sa. **De las dualidades a las ecologías**. Bolivia, Editorial Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía, REMTE, 2012.

DESVALLÉES, A. **Una antología de la nueva museología**. Paris, W. MNES. Cditions. MNES Savigny-le-Temple, 1992.

GARCÍA CANCLINI, N. Los usos sociales del patrimonio cultural. In: FLORESCANO, E. (Comp.). **El patrimonio cultural de México**, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

GIMÉNEZ, G. **Estudios sobre las culturas y las identidades sociales**. México: Conaculta/ITESO, 2007.

KUSH, R. **Geocultura del hombre americano**. Buenos Aires: Editor Fernando García Cambeiro. 1976.

LACARRIEU, M. Curso de posgrado virtual. **Gestion cultural: Proyectos, comunidades y transformación social**. Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 2020.

MCMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. Sense of Community: a definition and theory. **Journal of Community Psychology**, v. 14, p. 6-23, 1986.

REYES VENEGAS, G. **Construir ciudadanía desde el Museo Comunitario**. Venezuela: Universidad de Zulia, 2009.

Museu das Ilhas, Porto Alegre/RS, Brasil: um exercício museal comunitário

Museu das Ilhas, Porto Alegre/RS, Brazil: a community museum exercise

Ana Maria Dalla Zen*

Ana Carolina Gelmini de Faria**

Palavras chave:
Museologia social
Educação para o Patrimônio
Museu das Ilhas de Porto
Alegre, RS

Resumo: O artigo analisa como a comunidade da Ilha da Pintada se apropria do Museu das Ilhas de Porto Alegre, RS, para promover um exercício crítico e propositivo sobre a realidade. Descreve a problemática do Bairro Arquipélago, invisível para os moradores de outras regiões da cidade. Fundamentado no conceito de fato museal, considera a relação entre o homem que conhece e a realidade em que age e pertence. Discute o Museu como problematizador da realidade e produtor de sentidos e destaca o papel do inventário participativo na sua criação. Mostra como o Museu se converteu num ponto de memória local a partir de ações de Educação para o Patrimônio. Revela como o Museu adaptou-se à pandemia, ao utilizar-se das redes sociais para se aproximar da comunidade. Conclui que as pessoas são seu maior patrimônio, e que ele se tornou um espaço de articulação e resistência da comunidade mediante a constituição de um sentimento de pertença.

Keywords:
Sociomuseology
Heritage Education
Museu das Ilhas of Porto
Alegre, RS

Abstract: The paper analyzes how does the Ilha da Pintada community takes ownership of the Museum "Museu das Ilhas" of Porto Alegre, RS, in order to promote a critical and purposeful exercise upon the reality. It describes the issue of Arquipélago Neighborhood, invisible to the residents of other regions in the city. Grounded on the concept "museum fact", it considers the relation between man who knows and its reality to whom he acts and belongs to. It discusses the Museum as a reality-questioner and as a producer of senses, and it highlights the participatory inventory in its creation. It shows how the Museum transformed into a local memory spot out of Heritage Education actions. It reveals how the Museum adapted to the pandemic by using social media to approach the community. It concludes that the people are its biggest heritage, and it has become a space for community articulation and resistance through the constitution of a belonging feeling.

Recebido em 31 de outubro de 2020. Aprovado em 24 de março de 2021.

* Licenciada em História (UFRGS), mestre em Educação (UFRGS), doutora em Comunicação (USP). Professora titular aposentada do Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio da mesma Universidade, como professora colaboradora. E-mail: azen@ufrgs.br.

** Museóloga (UNIRIO) mestre e doutora em Educação (UFRGS). Docente do Curso de Museologia do Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DCI/FABICO/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da mesma Universidade (PPGMusPa/UFRGS). E-mail: carolina.gelmini@ufrgs.br.

Introdução

Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, localizada no extremo sul do Brasil, é banhada pelo lago Guaíba, onde existem 16 ilhas, que, desde 1986, compõem o bairro Arquipélago. Trata-se de uma região de rara beleza, berço de fauna e flora, que foi transformada no Parque Estadual do Delta do Jacuí, por meio da Lei 24.385/1976 (RIO GRANDE DO SUL, 1976), cujo plano de manejo foi estabelecido ao ser convertida em Área de Proteção Ambiental (APA), pela Lei 12.371/2005 (Idem, 2005). Dentre as ilhas, apenas quatro são habitadas (Ilha do Pavão, Ilha das Flores, Ilha Grande dos Marinheiros e Ilha da Pintada) (Figura 1).

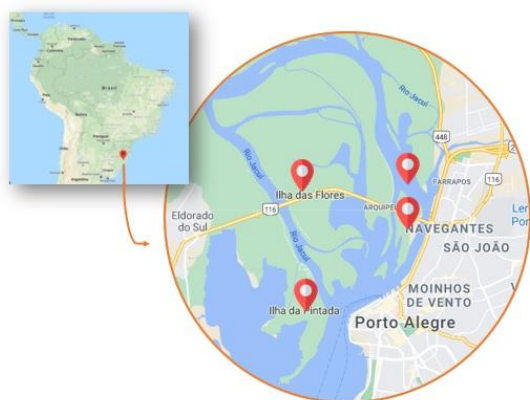


Figura 1 – Localização geográfica das ilhas habitadas do bairro Arquipélago.

Fonte: Adaptado do Google Maps, 2020.

A sua colonização se iniciou com a chegada dos imigrantes açorianos que fundaram a cidade, em 1772¹, e, até metade do século XX, seus habitantes sobreviviam com a pesca artesanal e produção de hortaliças e leite para suprir a cidade. Antes, era habitada por indígenas mbia-guarani, que, do mesmo modo como se deu o processo de colonização em todo o País, foram sendo expulsos com a chegada dos imigrantes. E há indícios que no século XIX esse território recebeu fugitivos que escaparam da escravidão, e que talvez tenham constituído um quilombo numa das ilhas².

Apesar de seu rico patrimônio cultural e natural, a região se mantém invisível para a maioria da população da cidade de Porto Alegre, sendo tão somente reconhecida como um dos bairros de

menor índice de desenvolvimento humano (IDH)³ da cidade. Embora com alguns sítios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE)⁴, e tendo sido objeto de estudo de diversos trabalhos acadêmicos⁵, elementos importantes de seu patrimônio ainda permanecem desconhecidos. Para reverter tanto os indicadores de exclusão social, quanto o isolamento, um grupo de moradores da Ilha da Pintada, liderados pela Profa. Teresinha Carvalho da Silva⁶ decidiu criar um museu comunitário, denominado Museu das Ilhas de Porto Alegre⁷, em parceria com o curso de Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A museóloga brasileira Waldisa Rússio Camargo Guarnieri, na década de 1980, concebeu o que em sua perspectiva seria o objeto de estudo da Museologia: o fato museal. Para a autora, o fato museal compreende “[...] a relação profunda entre o homem, sujeito que conhece, e o objeto, parte da realidade à qual o homem também pertence e sobre a qual ele tem o poder de agir” (GUARNIERI, [1981] 2010, p. 123). Partindo dessa premissa e tendo por objeto de estudo o Museu das Ilhas, museu comunitário localizado em Porto Alegre, no sul do Brasil, este trabalho tem por objetivo, considerando o museu enquanto potência criativa, identificar como a comunidade da Ilha da Pintada se apropria da instituição para promover um exercício crítico e propositivo sobre a realidade.

De museu vitrine a museu comunitário

Pesquisas sobre o exercício museal evidenciam que os espaços de caráter museológico devem ser compreendidos não somente enquanto instituições, mas também pela sua natureza fenomênica (SOARES, 2012a; 2012b). Um desafio contemporâneo é que os museus sejam capazes de produzir experiências que problematizem e interpretem a realidade, compartilhando-o: “O que os museus musealizam, em última instância, não é a coisa em si, mas todas as relações que ela pode encenar, e os valores produzidos nessas performances” (SOARES, 2012b, p. 196). Scheiner (2002) enfatiza a importância de se compreender o museu enquanto poderosa construção sócio-cultural:

Mais que representação, *o Museu será portanto criador de sentidos, na relação*: dos sentidos que percolam essas sensações, atos e experiências. E é desses sentidos que o Museu constrói o seu discurso. [...] Importa, pois, identificar e analisar, através dessas relações, o que o Museu representa, como representa, e sobre que estratégias se fundamenta o discurso que elabora. (SCHEINER, 2002, p. 96, grifo da autora)

Se os museus e/ou espaços de caráter museológico produzem sentidos, é importante considerar que esses se constituem como cenários ativos, ou seja, ao deterem a função de construir discursos sobre o passado, o presente e o futuro são instrumentos de expressão. Chagas (2011) destaca:

Compreender esse discurso, composto de som e silêncio, [...] de lembrança e esquecimento, implica a operação não apenas com o enunciado da fala e suas lacunas, mas também a compreensão daquilo que faz falar, de quem fala e do lugar de onde se fala (CHAGAS, 2011, p. 3).

O pesquisador Hugues de Varine (2013) salienta que nos museus de caráter comunitário a ênfase são as pessoas e não os objetos. No cotidiano museológico desses espaços, as relações reforçam experiências identitárias. Waldisa Guarnieri ([1989] 2010) defende que a identidade cultural é mais do que uma memória coletiva é, sobretudo, uma consciência coletiva operada dinamicamente. A autora indaga a motivação dos espaços culturais manterem uma identidade estática e imutável, quando a cultura é ativa por excelência. Guarnieri (1980, p. 240) defende “[...] uma Museologia que se situe no social, que dele não fuja... [e que] Os museus são microsistemas dentro do sistema social; interagem um com o outro. Podem e devem ser os grandes agentes dos processos ligados à Humanização e ao respeito à Vida”. O Museu das Ilhas é um exemplo de instituição que não está fechada em si mesma, porque tem, nas mãos de agentes da comunidade, um ritmo pulsante.

Fundado em 18 de março de 2016, sob a forma de um museu de rua composto por 27 painéis instalados em seu território, reúne os elementos obtidos por meio de um inventário participativo feito em parceria com o curso de Museologia da

Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul (UFRGS), numa proposta continuamente ampliada para as demais ilhas habitadas (Figura 2).



Figura 2 – Informativo da rota do museu de rua na Ilha da Pintada do Museu das Ilhas.

Após a produção deste Mapa, mais dois pontos foram contemplados, totalizando 27 painéis.

Fonte: Museu das Ilhas, 2020, doc. eletr.

Para dar início ao projeto, foi realizado um inventário participativo, segundo metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INCR), produzida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (INSTITUTO, 2009). Como lembra Chuva (2015, p. 43), trata-se de uma metodologia que inclui o inventário dos bens de qualquer natureza, e “[...] propõe uma associação com o patrimônio material, ao indicar a observância das edificações e espaços construídos significativos para as práticas e manifestações”. E, uma vez que seu foco é a identificação do que é referência de identidade dos grupos sociais, inclui quatro categorias de bens levantados:

Celebrações (festividades e rituais públicos associados ao calendário religioso ou a outros aspectos da vida social de um grupo); formas de expressão (prática de modalidades não linguísticas

de comunicação e expressão); ofícios e modos de fazer (conhecimentos tradicionais e procedimentos utilizados no trabalho, na cura e outras práticas sociais); lugares (espaços apropriados por cerimônias e outras práticas coletivas) (CHUVA, 2015, p. 43).

Participaram do inventário cinquenta pessoas, representativas da comunidade, e incluiu as categorias: território, lendas e tradições, história, ofícios e saberes e fazeres. Dele resultaram as propostas de constituição do Museu sob a forma de um museu de rua, a céu aberto, e de inserção de um programa de educação para o patrimônio no currículo das escolas locais.

Desse modo foram produzidos os painéis, que vem permitindo que, cada vez mais, os moradores se identifiquem com a sua própria história e com seu território⁸. Entre eles, destacam-se o que apresenta as diferentes versões sobre a origem do nome da Ilha da Pintada⁹, o que descreve a passagem do movimento da Revolução Farroupilha na região e o que se situa na sede da AFROSOL (Associação Escola de Samba Afrocultrual Unidos do Pôr do Sol), ponto referência da história dos moradores negros da Ilha da Pintada (Figura 3).



Figura 3 – Recepção no ponto Afrosol do museu de rua.

Fonte: Fotografia das autoras, 2020.

Hoje, além de ser reconhecido como equipamento cultural importante no Bairro, o Museu das Ilhas foi incorporado à comunidade, se tornando um museu efetivamente comunitário. Além disso, se converteu num destino turístico que atrai visitantes de diferentes regiões do País e pesquisadores do exterior (Figura 4).



Figura 4 – Visita ao circuito do museu de rua realizada por integrantes da comunidade.

Fonte: Fotografia das autoras, 2020.

Além de ser um ponto de memória, é um lugar de inclusão. Nele, a memória permite o entrelaçamento entre passado, presente e futuro, numa trama de significados que contribui para a valorização das pessoas, do ser e estar no mundo. Em suas ações, dissensos e conflitos são apaziguados, o que permite certa harmonia na convivência cotidiana entre os diversos atores sociais que constituem a comunidade, na perspectiva de construção de um mundo melhor. Trata-se da concretização do que Priosti e Varine (2007) consideram funções inerentes a um museu comunitário:

[...] não só coleções musealizáveis, mas, e prioritariamente, o patrimônio das relações cotidianas, a própria dinâmica da vida humana em interação com outras vidas, a diversidade cultural, a biodiversidade, ou seja, o patrimônio da biosfera que abriga todas essas relações (PRIOSTI; VARINE, 2007, p. 65).

Uma das suas primeiras reverberações foi a criação de um curso de guias de ecoturismo, dentro do Programa Jovem Aprendiz do Polo Marista de Formação Tecnológica, realizado no turno inverso ao das escolas, aberto a estudantes que moram na região das ilhas, mediante a concessão de uma bolsa com valor financeiro significativo para a região. Com forte ênfase na educação ambiental, inclui roteiros para conhecer as Ilhas¹⁰, organização de eventos, visitas a museus, oficinas de fotografia e de teatro, dentre outros. A manifestação de uma das alunas,

Thielle Bourdignon, revela o seu significado: “Me criei no Bairro Arquipélago, mas jamais imaginava que temos tantas ilhas. Estamos descobrindo o lugar que a gente mora. Isso me dá mais orgulho de viver aqui”. Ou, de outra, Gabrielle Martins, “Queremos tirar o foco das enchentes e das coisas ruins. Temos muito potencial para apresentar a quem vier nos visitar”¹¹.

Durante o curso, foi montado um mapa virtual e interativo apresentando o roteiro dos painéis de rua¹² que facilita a orientação das pessoas que fazem o percurso (Figura 5), assim como foi feita a confecção de uma maquete tátil (Figura 6), disponibilizada em diferentes espaços da Ilha, para facilitar a visitação de pessoas com deficiência visual.

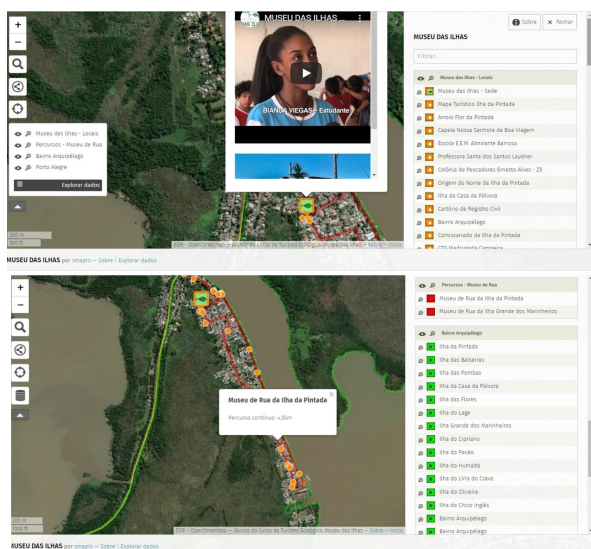


Figura 5 – Mapa virtual e interativo com o roteiro do museu de rua da Ilha da Pintada.

Fonte: Disponível em

https://umap.openstreetmap.co/pt/map/museu-das-ilhas_2412#16/-30.0127/-51.2612. Acesso em: 22 set. 2020



Figura 6 – Maquete tátil do roteiro do museu de rua da Ilha da Pintada.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Também foi instituído o evento *Rio Iluminado*, realizado anualmente, numa estratégia de valorização dos pescadores, do rio e do território, que inclui apresentações culturais, atividades lúdicas e o recolhimento de lixo do rio, além da distribuição de cestas básicas para as famílias carentes. O seu ponto alto, porém, é a chegada dos barcos dos pescadores, enfeitados com lanternas de papel.

O programa de educação para o patrimônio, proposto durante o inventário, vem sendo operacionalizado de forma que permita ao indivíduo refletir sobre sua inserção no tempo-espaço, além de fomentar práticas educativas conscientes em torno do meio ambiente, ao mesmo tempo em que contribui para a preservação do patrimônio cultural e do desenvolvimento comunitário.

Nessa linha, é importante citar as ações incluídas no currículo da Escola Estadual Maria José Mabilde. Entre essas ações está uma atividade em que os alunos são provocados a pensar sobre o que reconhecem como sendo o seu patrimônio local, a partir de caminhadas pela Ilha, fotografando o que consideram mais significativo, para posterior discussão em sala de aula. Entre os pontos

recorrentes, são apontados o Terreiro da Afrosol e a Colônia de Pescadores Z5, considerados marcos que representam a cultura local e os sentidos múltiplos do conceito de patrimônio.



Figura 7 – Terreiro e a Colônia de Pescadores Z5: marcos da Ilha da Pintada pelos estudantes.
Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Outra atividade importante é a peça de teatro (Figura 8) denominada ‘Mistérios da Ilha’, protagonizada por alunos, professores e moradores da vizinhança, inserida no currículo da escola no turno inverso das aulas, que, além de ser apresentada na escola, assume a forma de um cortejo circense que percorre as ruas da Ilha, com forte repercussão popular. Dessa maneira, as histórias contadas pelos pais, avós e vizinhos, durante o inventário participativo, aproximaram as gerações ao serem transformadas numa peça teatral, cujo roteiro é produto da criação coletiva dos participantes.



Figura 8 – Peça de teatro pelos alunos da Escola Estadual Maria José Mabilde.

Fotografia de Tadeu Vilani / Agência RBS. Fonte: Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/08/alunos-e-moradores-da-ilha-da-pintada-fina>

lizam-projeto-cultural-com-apresentacao-de-peca-em-escola-cjzn8sksp013j01paqavmm82b.html. Acesso em: 22 set. 2020

Outra atividade que merece destaque, também reflexo do inventário, é a exposição de fotografias Interfaces ‘Arquipélago: um bairro feito de ilhas e muitas histórias’ (Figura 9), numa parceria entre o Projeto Jovens Aprendizes, o Museu das Ilhas e o Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo, no bairro Cidade Baixa. Por decisão dos alunos, foi exposta nesse local, bem distante da Ilha, para que pessoas de fora do bairro pudessem conhecer um pouco de seu patrimônio, registrado em fotografias e vídeos¹³.



Figura 9 – Chamada da exposição Interfaces Arquipélago: um bairro feito de ilhas e muitas histórias e fotografias em exibição ao público.

À direita, fotografia de Maria Ana Krack/ PMPA. Fonte: Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smc/noticias/bairro-arquipelago-em-mostra-no-museu-joaquim-felizardo> Acesso em 22 set. 2020

Assim, o Museu tem reverberado junto à comunidade escolar, que vem se transformando num referencial de incentivo à transmissão das tradições que fazem parte do patrimônio cultural. Pela sua ação e influência, ele substituiu a falta de políticas públicas que deviam dar suporte à valorização desse patrimônio, considerando que: “A preservação do patrimônio cultural é a expressão política da memória; e a seleção de quais bens serão protegidos é uma escolha política, que se utiliza da dialética presente na relação memória e esquecimento” (CAMPOS, 2015, p. 24).

E, corroboramos o autor ao afirmar que:

[...] é preciso que se proteja o patrimônio cultural não com imposições verticais, de cima para baixo; é necessário que se vincule a população envolvida com o patrimônio, já que o sentimento de

pertencimento refere-se a esse grupo e ele é o produtor de determinado saber; é ele que se expressa de determinada forma; é no ambiente desse grupo que se celebra algo; ou é esse grupo que se apropria de determinado lugar como símbolo de sua cultura. Portanto, é a atribuição de valor dada por uma coletividade a um determinado bem que o legitima como patrimônio cultural e não as determinações de órgãos estatais ou simplesmente disposições legislativas (CAMPOS, 2015, p. 26).

Hoje, podemos afirmar que o Museu das Ilhas incentivou a apropriação do patrimônio cultural ilhéu pelas novas gerações que, ao conhecerem o seu território, sua história e tradições, dele se apropriaram. Em consequência, a autoestima dos jovens vem sendo reforçada, e entre eles nasceu um sentimento de pertença e de orgulho em relação ao seu território. Daí resultou um tímido, mas crescente movimento para reverter a imagem negativa do bairro, acompanhado do empoderamento dos alunos em relação a ele, a ponto de, finalmente, perderem a vergonha de serem reconhecidos como seus moradores.

Um exercício museal comunitário durante a pandemia

Um dos papéis da universidade é aplicar o conhecimento que produz em ações comunitárias, devidamente integradas aos saberes populares. No caso do bairro Arquipélago, isso se traduziria, conforme Santos (1996), no desvendamento do mundo e na construção de melhores condições de vida, naquilo que o autor chama de configuração dos saberes:

A universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre os saberes. A hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona (SANTOS, 1996, p. 224).

A integração dos conteúdos, metodologias e teorias próprias do campo da Museologia vem

colaborando com os moradores no processo de valorização do patrimônio social, cultural e ambiental do bairro Arquipélago. A iniciativa da comunidade, ao solicitar a parceria do curso de Museologia no projeto de criação do Museu, abriu um caminho mais amplo e complexo do que se poderia imaginar de início. Tanto para a comunidade, quanto para a Universidade, trata-se de uma relação importante e produtiva, pela integração e troca de experiências, metodologias e saberes.

Em recente manifestação, Santos (2020) reafirma que o futuro da universidade pós-pandêmica está condicionado à inserção que poderá fazer na sociedade. O autor destaca que o conhecimento que ela produz é válido:

[...] e tanto mais precioso quanto melhor souber dialogar com os outros saberes que circulam na sociedade. Uma universidade encerrada em si é um instrumento fácil dos poderes econômicos e político que a querem por a seu serviço (SANTOS, 2020, doc. eletr.).

Quando se fala neste exercício museal comunitário, o que se tem em mente é a possibilidade de integração efetiva do currículo de Museologia na qualificação do Museu das Ilhas, colocando à disposição da comunidade todo o aparato teórico, metodológico e prático próprio do Curso, nos níveis de graduação e pós-graduação.

É nessa conjunção que se potencializa o museu enquanto espaço relacional, instância que se fundamenta enquanto experiência. Soares (2012b, p. 200) reforça que “Museus não lidam com o passado, mas com aquilo que é possível fazer dele”. A estudante Gabrielle Martins compartilha sua relação com os projetos do Museu das Ilhas:

O que a gente vem aprendendo [...] influenciou muito em nossas vidas, por a gente aprender coisas novas, próprias da Ilha e do lugar de onde a gente mora que muitas vezes não conhecia¹⁴.

Dinâmicas que articulam espaço, tempo, memória e identidade incentivam a problematização crítica da própria história desses agentes locais e, mais ainda, estimulam neles novas formas de interpretar a realidade vivenciada cotidianamente.

Portanto, o Museu, apropriado, regido e idealizado pelos próprios agentes representados na realidade interpretada, se aproximam do que Bulhões (2016, p. 25) reitera como lembranças fraternas das Musas, o Fratrímônio: “uma construção coletiva, feita entre gente que se olha olho no olho, que se abraça quando é igual, que se abraça quando é diferente.” Tendo como base a fratria “todos os laços psíquicos de filiação, laço real, consanguíneo, ou de afiliação, que abrange *qualquer vínculo de pertencimento a um grupo, comunidade ou instituição*” (grifo da autora).

O Museu e seus desdobramentos valorizam o afeto. Mais do que coleções materiais, nele se preservam coleções de transformações pessoais e coletivas, de solidariedade, de reação à mudança social. Ele representa uma sociedade em movimento. Portanto, ele não poderia parar durante a pandemia do Covid-19 que assola o planeta. O que poderia ser feito para não deixar esmorecer os ecos do patrimônio que reverberam entre os moradores? Como vem sendo feito por todo o mundo, foi necessária a migração para as plataformas digitais, fazendo-se o uso cada vez maior das redes sociais e das ações remotas.

Não se trata de nada novo, Mário Moutinho, em 1993, destacava que “O conceito de Museologia Social traduz uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionamentos da sociedade contemporânea” (MOUTINHO, 1993, p. 7). E, nesse contexto, o autor já sugeria o uso das tecnologias de comunicação para ampliar o raio de ação das ações museais.

Eis que, enfrentando hoje a pandemia, o Museu teve que se reinventar, adaptando suas atividades, vínculos e conexões comunitárias ao mundo virtual, a fim de que permanecesse na condição de um museu comunitário. Migrando para as redes sociais, foram criados dois projetos no campo da educação para o patrimônio. O primeiro, denominado ‘Ilhas do Guaíba, cantos & encantos: olhares insulares’, é uma exposição virtual, que reúne fotografias feitas por moradores locais e simpatizantes do Bairro Arquipélago, em que as pessoas foram convidadas a fixarem seu olhar através da janela de suas casas, para captar a vida em

movimento¹⁵. A figura 10 apresenta a capa de abertura da exposição e o convite à participação:



Figura 10 – Página de abertura da exposição Ilhas do Guaíba, cantos & encantos: olhares insulares e convite de adesão ao projeto.

Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/museudasilhas/>. Acesso em: 22 set. 2020

No projeto seguinte, intitulado Pescando Memórias nas Ilhas do Guaíba, em execução, as pessoas, tanto moradores do bairro como de fora dele, são convidadas a gravar um áudio contando uma memória afetiva em relação a uma das Ilhas, acompanhado de uma imagem, enviados pelo WhatsApp, em número exclusivo para receber as mensagens. A figura 11 apresenta o convite, que incentiva e orienta como pode ser feita a participação:

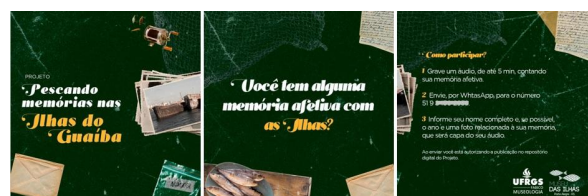


Figura 11 – Convite à participação no projeto Pescando Memórias.

Fonte: Felipe Pirovano (2020), bolsista do projeto.

O terceiro projeto que migrou para o mundo virtual foi o ‘Curso de Guias de Ecoturismo’, que conta com a participação de 27 alunos, agora moradores da Ilha Grande dos Marinheiros.

Diante do exposto, podemos considerar que se constituiu uma nova dinâmica para superar as adversidades impostas pela pandemia. O distanciamento social no mundo físico foi substituído pela aproximação que a virtualidade permite, num ato de vontade característico do coletivo. Gerir suas histórias é um exercício de

identidade que estimula a consciência, a criatividade e a mobilização frente à crise de caráter planetário que nos assola.

Considerações finais

O Museu das Ilhas é resultado de uma demanda comunitária. Ainda que tenha uma sede para exposições de média duração, sua potência centra-se no patrimônio distribuído pelo território, considerando, inclusive, a comunidade seu principal valor. É a partir das relações entre os sujeitos que a realidade é interpretada e a natureza, as construções humanas e os saberes e fazeres ganham sentido. O peixe, ícone do Museu das Ilhas, talvez seja o melhor exemplo desse museu-processo, pois é, ao mesmo tempo, fonte de renda da comunidade pesqueira; assado numa taquara, torna-se almoço tradicional para os visitantes, na Semana Santa é considerado prato principal, e seus resíduos, na forma de ossos e couro, se convertem em belíssimas bijuterias nas mãos das artesãs.

Produto da vida dinâmica que se fortalece em suas bases identitárias, o Museu das Ilhas tornou-se espaço de articulação, integração e resistência de uma comunidade que, entre outros problemas, luta cotidianamente contra o declínio da pesca em função do aquecimento das águas, com a consequente queda na quantidade de peixes, e da desleal concorrência das empresas da indústria pesqueira. O lago Guaíba torna-se uma arena de luta pela sobrevivência, mas também se ressignifica nas mãos de quem precisa dele para se manter.

Outra constatação que a imersão na Ilha nos permitiu é que, em relação aos resultados reunidos por meio do inventário participativo, o aspecto de maior reverberação entre os alunos é a sustentabilidade. Incentivados pelas ações de educação para o patrimônio incluídas no currículo escolar e nas propostas de ação educativa e cultural do Museu, forjou-se um sentimento de pertença alicerçado na valorização do território, no respeito à diversidade e na responsabilidade de cada um na construção de um futuro melhor, o que se evidencia nas escolhas das temáticas das fotografias e nas ações ecológicas que executam. A isso se junta também a

preocupação em romper a invisibilidade das Ilhas dentro de uma cidade que dava as costas ao bairro.

Eis que 2020 foi acometido pela pandemia de Covid-19. Diante da reverberação social atingida até este momento, o Museu teve que se repensar. E o fez ampliando sua interlocução com a comunidade por meio das redes sociais. Tendo em vista o diálogo e a participação popular, executou duas formas virtuais de contato, através da fotografia e do áudio, em que as pessoas se manifestaram com grande interesse e resultados significativos. Enquanto esse período permanece, planeja a retomada de suas atividades presenciais, assim que houver uma saída epidemiológica que o permita.

O trabalho realizado aos poucos potencializa espaços que se tornam referência para a comunidade da diversidade cultural da região, como a sede da AFROSOL. Observa-se nesse processo novos protagonismos e, ainda que gradual, uma subversão da lógica da colonialidade local, baseada na epopeia dos açorianos como vencedores, considerados por muitos como responsáveis maiores pela constituição do patrimônio cultural das Ilhas, da cidade e do Estado. Apesar de se tratar ainda de uma arena de disputa das representações da origem identitária da comunidade, a inclusão da cultura afrodescendente e indígena está sendo incentivada nas ações do Museu e significada pelas novas gerações.

Compartilhamos algumas das propostas da comunidade feitas em reverberação às ações realizadas pelo Museu das Ilhas, mas muitas outras ainda estão por vir, pois o engajamento de gerações é notório e força motriz que justifica sua existência. Suas projeções se aproximam do que Waldisa Guarnieri idealizava por utopia museal: um caminho para a visualização de um futuro inovador e regenerador. Em sua tese, a autora afirma: “Os museus são filhos da sociedade que os engendra [...] e, como todos os filhos, servem para ajudar os “pais” no seu processo de atualização, de reciclagem do mundo” (GUARNIERI, 1980, p. 240). Assim, retomando o conceito de fato museal (Idem, [1981] 2010), podemos sugerir que as relações entre homem e o objeto estabelecidas a partir do Museu são profundas e provocam um comportamento ativo e criativo dentro a comunidade. Desejamos e atuamos para que ele se converta num permanente deflagrador de utopias.

Notas

1 A cidade de Porto Alegre foi fundada oficialmente em 26 de março de 1772, denominada Freguesia de São Francisco do Porto dos Casais, um ano depois alternada para Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre.

2 Essa possibilidade decorre de uma série de nomes de origem africana, como Ilha Maria da Conga, Ilha do Quilombo, dentre outros. Além disso, há informações sobre a presença de quilombo na Ilha das Flores.

3 A região das Ilhas se situa entre os quatro bairros de Porto Alegre com IDH inferior à média nacional (0,727), a saber: Bairro Arquipélago (0,659), Lomba do Pinheiro (0,683), Restinga (0,685) e Extremo Sul (0,714). Disponível em:

http://www.observapoa.com.br/default.php?reg=379&p_secao=17. Acesso em: dez. 2020.

4 Para informações de seu tombamento, disponível em: <http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=56800>. Acesso em: 22 set. 2020.

5 Em rápido levantamento feito junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) foram encontrados 35 trabalhos acadêmicos sobre as ilhas do Guaíba. Fonte: <https://bdt.d.ibict.br/>. Acesso em: dez. 2020.

6 Educadora social, a Professora Teresinha Carvalho da Silva atua nas Ilhas desde 1980, responsável pela implantação de diversos projetos socioeducativos e culturais para populações carentes, dentre os quais destacam-se o Clube de Mães Unidas da Ilha Grande dos Marinheiros, a creche comunitária Anjos das Flores, na Ilha das Flores. Desde 1986, mora na Ilha da Pintada, onde vem se destacando pela recuperação da história local e pela criação de diferentes movimentos e organizações sociais, entre os quais a Associação dos Amigos Artesãos e Pescadores da Ilha da Pintada (AAAPIP) e da Associação dos Artesãos da Ilha da Pintada e Bairro Arquipélago (ART'ESCAMA). Em 2012, iniciou e liderou o projeto de criação do Museu das Ilhas de Porto Alegre, RS, tendo sido sua presidente durante dois mandatos e sua atual vice-presidente.

7 Para conhecer o Museu das Ilhas, entre em: <https://www.facebook.com/museudasilhas> Acesso em: 22 set. 2020.

8 É comum alunos afirmarem, durante os passeios na Ilha, que desconhecem grande parte de seu território, embora um circuito interno não seja superior a três quilômetros de caminhada.

9 A versão mais popular é a de que o nome da Pintada se refira à presença da dona de um bordel que teria existido na Ilha, por ser uma mulher muito maquiada, ou seja, pintada. Outra afirma que o nome vem do peixe pintado, que era abundante dos rios do Delta. Uma terceira sugere

que a sua justificativa se refira à presença de uma onça pintada, que teria nadado e se instalado na Ilha. E finalmente, uma última e menos aceita indicaria que seria ligada à presença de uma líder indígena que viveria na região.

10 Para mais informações sobre os estudantes se tornarem guias locais e se apropriarem do museu de rua da Ilha da Pintada, disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/03/museu-de-rua-revela-paisagens-e-historia-da-ilha-da-pintada-5115678.html> Acesso em: 22 set. 2020.

11 Para ler os depoimentos na íntegra, disponível em: <https://social.redemarista.org.br/centro/polo-cesmar/noticias/Paginas/museu-de-percurso-na-ilha-da-pintada-e-inaugurado.aspx> Acesso em: 22 set. 2020.

12 Para mais informações sobre mapa interativo, disponível em:

https://umap.openstreetmap.co/pt/map/museu-das-ilhas_2412#12/-30.0003/51.2282 Acesso em: 22 set. 2020.

13 Para maiores informações sobre a exposição, disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/10/museu-de-porto-alegre-apresenta-exposicao-sobre-as-ilhas-da-capital-a-partir-da-perspectiva-de-moradores-ck2f23ajg0biy01r2rjthuga7.html> Acesso em: 22 set. 2020.

14 Para acompanhar os depoimentos na íntegra, disponível em:

https://umap.openstreetmap.co/pt/map/museu-das-ilhas_2412#15/-30.0037/-51.2608 Acesso em: 22 set. 2020.

15 Para visitar a exposição, convidamos a visitar a rede social do Museu das Ilhas no link: <https://www.facebook.com/museudasilhas/>.

Referências

BULHÕES, G. C. As louças de vovó, o prato do garimpeiro, a altura dos olhos e nuvens; abelhas, formigas, seleção e seletividade; patrimônio, fratrimônio, a Casa da Princesa do Seu Tição e o Museu do Djhair; a cabeça da medusa, árvores, rizomas, afetos, afetividades e bem viver; coleções, acervos, musgo e outras performances museais. **Revista Eletrônica Ventilando Acervos**, v. 4, n. 1, p. 7-54, 2016.

CAMPOS, Y. D. S. de. **Proposições para o patrimônio cultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

CHAGAS, M. S. Memória e Poder: dois movimentos. **Estudos Avançados de Museologia**, 2011. Disponível em:
http://www.museologia-portugal.net/files/memoria_e_poder_dois_movimentos.pdf Acesso em: 22 set. 2020.

CHUVA, M. Da referência cultural ao patrimônio imaterial: introdução à história das políticas de patrimônio imaterial no Brasil. *In*: REIS, A. S.; FIGUEIREDO, B. G. (Orgs.). **Patrimônio imaterial em perspectiva**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

GUARNIERI, W. R. C. A interdisciplinaridade em Museologia, 1981. *In*: BRUNO, M. C. O. (Org.), **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. p. 123-126.

GUARNIERI, W. R. C. Museologia e identidade, 1989. *In*: BRUNO, M. C. O. (Org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. p. 176-185.

GUARNIERI, W. R. C. **Um Museu de indústria em São Paulo**. 1980. 264 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Fesp/SP), São Paulo, 1980.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E NACIONAL. **Inventário Nacional de Referências Culturais, Instrução Normativa 001, de 2 de março de 2009**. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/685/>
Acesso em 22 de set. de 2020.

MOUTINHO, M. Sobre o Conceito de Museologia Social. **Cadernos de Sociomuseologia**, v.1, n.1, p. 7-9, 1993.

PIROVANO, F. M. **Convite para participação no projeto Pescando Memórias nas Ilhas do Guaíba**. Porto Alegre, UFRGS/Programa de Extensão em Educação para o Patrimônio no Bairro Arquipélago, 2020.

PRIOSTI, O. M.; VARINE, H. O novo museu das gentes brasileiras: criação, reconhecimento e sustentabilidade dos processos museológicos comunitários. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 28, n. 28, p. 57-70, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual do Meio Ambiente. **Decreto 24.385 de 14 de janeiro de 1976**. Disponível em:
https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Decretos/1976/dec_24385_1976_parquees_tadualdeltajacui_rebioilhaspombaspolvora_rs_altrd_dec_28161_1979.pdf Acesso em: 22 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 12.371 de 11 de novembro de 2005**. Disponível em:
<https://www.sema.rs.gov.br/upload/arquivos/201612/06174147-lei-12371-05-cria-apadeltadojacui.pdf>
Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, B. S. **A universidade pós-pandêmica, 2020**. Disponível em:
<https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boave-natura-a-universidade-pos-pandemica/> Acesso em: 22 set. de 2020.

SCHEINER, T. Museologia e apresentação da realidade. *In: XI Encuentro Regional del ICOFOM LAM*, Equador, 2002. p. 96-105.

Disponível em:

http://icofom.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/18/2018/12/lam_2002.pdf. Acesso em: 22 set. de 2020.

SOARES, B. B. A experiência museológica: Conceitos para uma fenomenologia do Museu. **Revista Museologia e Patrimônio**, v.5(n.2), p.55-71, 2012a.

SOARES, B. B. Entre o reflexo e a reflexão: por detrás das cortinas da performance museal. *In: Documentos de trabalho do 21º Encontro Regional do ICOFOM LAM 2012*, Petrópolis, 2012b. p.192-204. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/3267925-Icofom-lam-2012-21o-encontro-regional-21o-encuentro-regional.html> Acesso em 22 de set. de 2020.

VARINE, H. **As Raízes do Futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

Museu de Sesimbra, um museu fora de portas: o Museu vai visitar as IPSS (Instituições privadas de solidariedade social)

Sesimbra Museum, a museum outside of its doors: the Museum will visit social welfare institutions

Andreia Filipa Correia Conceição*
Eduardo Cunha**

Palabras claves:
Museu
Igualdade
Educação

Resumo: Museu Fora de Portas: O Museu vai visitar as IPSS é um projeto criado em 2013 pelo Serviço Educativo do Museu de Sesimbra, que teve por objetivo levar as inúmeras temáticas abordadas pelos seis núcleos que compõem o Museu, e restante património cultural e natural da região, a públicos com limitações físicas, mentais, e necessidades especiais, quebrando barreiras físicas, etárias e intelectuais. Tendo envolvido mais de três milhares de participantes, assumiu-se como uma prática de ação educativa fundamental para reforçar o elo entre a comunidade sesimbrense e o património cultural e natural da região, fomentando a construção de uma memória identitária comum e contribuindo para o desenvolvimento psicossocial através da criação de respostas diversificadas e adaptadas às necessidades inclusivas deste tipo de públicos.

Keywords:
Museum
Equality
Education

Abstract: Museum In and Out: The Museum will visit the IPSS is a project created in 2013 by the Educational Department of Sesimbra Municipal Museum. The project aimed to take the numerous themes addressed by the six nuclei that make the Museum, and the region natural and cultural heritage, to public with physical, mental and special needs, breaking physical, intellectual and aging barriers. Having involved over three thousand participants, it became a fundamental educational practice to reinforce the link between the local community and the region's cultural and natural heritage. It fostered the construction of a common identity memory and contributed to a psychosocial development through the creation of diversified responses adapted to the inclusive needs of this type of public.

Recebido em 29 de novembro de 2020. Aprovado em 15 de março de 2021.

* Dra., Arqueóloga, pós graduada em Gestão de projetos culturais, mestranda em Historia da Nàutica e Arqueologia Naval. Coordenadora do Museu Marítimo de Sesimbra – Câmara Municipal de Sesimbra. E-mail: andrea.conceicao@cm-sesimbra.pt.

** Dr., Mediador Cultural, licenciado em Ciências Sociais – Área Vocacional em Gestão do Património e Organizações Culturais, Coordenador do Serviço Educativo do Museu de Sesimbra – Câmara Municipal de Sesimbra. Câmara Municipal de Sesimbra. E-mail: eduardo.cunha@cm-sesimbra.pt.

Nota introdutória

Museu Fora de Portas: O Museu vai visitar as IPSS é um projeto criado em 2013 pelo Serviço Educativo do Museu Municipal de Sesimbra, que teve por objetivo levar as inúmeras temáticas abordadas pelos seis núcleos que compõem o Museu, e restante património cultural e natural da região, a públicos com limitações físicas, mentais, e necessidades especiais, quebrando barreiras físicas, etárias e intelectuais.

As IPSS visadas compõe-se, essencialmente, por centros de dia, centro comunitários, lares para idosos e instituições de apoio a pessoas portadoras de deficiência intelectual, cujos utentes dificilmente teriam, de outra forma, contacto com estas temáticas. De entre as onze instituições participantes, as que manifestaram uma maior taxa de adesão foram: ABAS – Associação de Beneficência, Amizade e Solidariedade Social; Cercizimbra; Casa do Povo de Sesimbra; Centro Comunitário da Quinta do Conde; Centro de Dia da Fonte Nova; Santa Casa da Misericórdia de Sesimbra; CASZUZ – Centro de Apoio Sócio Cultural Unidade Zambujalense, e algumas turmas de ensino especial de agrupamentos escolares do concelho.

O projeto decorreu em duas fases: Num primeiro momento, o técnico do museu deslocou-se às instituições para, de forma lúdica e pedagógica, apresentar as coleções museológicas, despertando o interesse pelas mesmas, fomentando o diálogo e a partilha de memórias e de experiências de vida. Numa segunda fase, os utentes foram incentivados a quebrar as barreiras físicas e a deslocar-se aos diferentes núcleos do Museu Municipal e a outros pontos de interesse patrimonial do concelho, onde foram realizadas atividades de cariz lúdico e pedagógico especialmente concebidas para o efeito.

Para além dos técnicos do Museu, as visitas contaram com a participação de ONG e agentes locais, como as Juntas de Freguesia, tendo em vista a promoção de uma vida social ativa e a aquisição e partilha de diferentes tipos de conhecimento ao longo da vida.

O projeto assumiu-se, assim, como uma prática de ação educativa fundamental para reforçar o elo entre a comunidade sesimbrense e o

património cultural e natural da região, fomentando a construção de uma memória identitária comum e contribuindo para o desenvolvimento psicossocial através da criação de respostas diversificadas e adaptadas às necessidades inclusivas deste tipo de públicos.

Histórico

Implementado em Abril de 2013, o projeto incidu, num primeiro momento, nas onze Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) do concelho, especialmente direcionadas para apoio a utentes seniores com mais de 65 anos, considerando o pressuposto da partilha de memórias e experiências de vida, bem como o facto de, na sua grande maioria, este tipo de público nunca ter visitado os núcleos do Museu Municipal. Em regime de internato ou, apenas, com a valência de centro ocupacional diurno, logo num primeiro momento, o projeto alcançou uma enorme adesão por parte destas entidades, o que originou a extensão da abrangência da mesma.

Neste sentido, dois anos após a sua implementação, as atividades foram alargadas às instituições de apoio a pessoas portadoras de deficiência intelectual, de que é exemplo a cooperativa de solidariedade social Cercizimbra, associação fundada em 1976, que tem por objetivo a promoção e inclusão de utentes com este tipo de limitações.

Nos primeiros três anos, houve uma aposta forte na realização de atividades com o público sénior, no sentido não só de apelar à partilha de memórias e experiências de vida, mas, também, de promover uma vida social ativa e um desenvolvimento psicossocial nos utentes impossibilitados fisicamente de se deslocar às instalações do Museu. Simultaneamente, foi despertada a curiosidade por conhecer in loco os diferentes núcleos museológicos e a outros pontos de interesse patrimonial do concelho.

O entusiasmo manifestado pelos participantes do projeto deu origem, em novembro de 2015, à exposição “Um Museu Perto de Nós” efetuada a partir das fotografias e artesanato efetuado pelos utentes das IPSS. Patente ao público na

Biblioteca Municipal de Sesimbra, equipamento localizado no centro da vila, com grande visibilidade e afluência, num total de mais de mil visitantes.

A partir de 2016, com a inauguração do Museu Marítimo, e considerando Sesimbra possuir uma forte raiz cultural ligada à pesca e ao mar, o projeto alargou a sua área de incidência, considerando a participação ativa do seu público-alvo em inúmeras atividades deste núcleo. Workshops de culinária com receitas tradicionais, visitas guiadas pelos elementos seniores da comunidade, ou a produção recente da sardinha solidária “Miga”, pela Cercizimbra, especialmente para o terceiro aniversário do Museu Marítimo, tem feito do Museu Fora de Portas, um caso de sucesso e de impacto social no concelho.



Figura 1 – Cercizimbra, cooperativa de Solidariedade Social, visita o Museu Marítimo para realização de atividades educativas.

Crédito: Eduardo Cunha.

Justificativa

Fundado, oficialmente, no ano de 1968, o Museu de Sesimbra resulta de quase um século de recolha e investigação arqueológica, etnográfica e paleontológica realizada no concelho por inúmeros cientistas e curiosos. Possuindo, atualmente, um acervo composto por mais de cinquenta mil objetos, agrega o património cultural da região, sendo composto por seis núcleos estruturantes: Moagem de Sampaio; Capela do Espírito Santo dos Mareantes; Museu Marítimo; Centro Interpretativo

da Pedreira do Avelino; Castelo de Sesimbra, e Geocircuito.

Desde a sua formação, foi identificada a necessidade de criar um Serviço Educativo para conceção e execução de programas de atividades e de visitas aos diferentes núcleos, tendo por princípio a procura da melhor maneira de servir o público, atendendo às suas curiosidades, interesses, dúvidas, no pressuposto da divulgação dos diversos patrimónios que compõem o concelho¹.

Localizada a trinta e cinco quilómetros de Lisboa, Sesimbra possui cinquenta mil habitantes e uma vasta linha costeira, que atrai, anualmente, milhares de turistas e veraneantes de diferentes géneros, faixas etárias, limitações físicas e intelectuais, crenças religiosas e etnias. Nesta conformidade, desde a sua criação, o Museu Municipal e o seu serviço Educativo tiveram que apostar numa programação flexível e adaptada às especificidades e condicionantes dos diferentes tipos de públicos.

Por outro lado, a existência de uma população cada vez mais envelhecida, com necessidades especiais, fenómeno comum à maior parte dos países europeus, gerou a necessidade de criar soluções criativas, que tirassem as coleções dos seus espaços físicos e as levassem aos visitantes que, por motivos físicos, intelectuais, económicos e sociais, tivessem dificuldade em visita-las. Foi neste contexto, que surgiu o projeto “Museu Fora de Portas”.



Figura 2 – Cercizimbra, cooperativa de Solidariedade Social, visita o Mercado de Peixe de Sesimbra, extensão do Museu Marítimo.

Crédito: Eduardo Cunha.

Apelando à participação e capacidade individual de percepção, por forma a estimular a atitude lúdica de descoberta, o projeto revelou-se uma verdadeira ferramenta para diversificar e fidelizar novos tipos de públicos, valorizando a memória social local e promovendo a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, promovendo a sua integração ativa na sociedade.

Objetivos e missão

Resumindo-se a uma missão estruturante: “O meu museu não tem barreiras e vai comigo onde eu for”, o projeto teve como mote os seguintes objetivos:

- Divulgar as inúmeras temáticas abordadas pelos seis núcleos que compõem o Museu, e restante património cultural e natural da região, nas suas múltiplas vertentes: material, imaterial, paisagística, etnográfica, história, arqueologia, paleontológica, artística, económica e social.

- Fomentar o gosto pelo património, sua compreensão e valorização.

- Envolver, e fidelizar, públicos com limitações físicas, mentais e necessidades especiais, quebrando barreiras físicas, etárias e intelectuais.

- Fomentar o diálogo e a partilha de memórias e de experiências de vida.

- Promover uma vida social ativa e a aquisição, e partilha, de diferentes tipos de conhecimentos ao longo da vida.

- Envolver os inúmeros agentes com papel ativo na comunidade (Autarquias, ONG, IPSS, estabelecimentos escolares, investigadores, empresários, entre outros) para a necessidade de fomentar uma sociedade integradora e participada, onde todos são relevantes.

- Divulgar e valorizar as tradições culturais do concelho, tendo em vista a sua preservação, promoção e valorização.

- Reforçar o elo entre a comunidade sesimbrense e o património cultural e natural da região, fomentando a construção de uma memória social e identitária comum e contribuindo para o desenvolvimento psicossocial através da criação de respostas diversificadas e adaptadas às necessidades dos diferentes tipos de público.

- Promover a educação Inclusiva enquanto elemento essencial à realização humana e ao desenvolvimento social e económico.

- Fomentar uma educação democrática, livre de barreiras, de discriminação e que respeite a diversidade, centrada na comunidade e no trabalho em parceria, centrada na cooperação entre todos e na flexibilidade.

Metodologia e implementação

Capitalizando a estreita ligação que o museu possui com a comunidade, a execução da iniciativa visou, num primeiro momento, a realização de um diagnóstico mediante a realização de contactos com todas as IPSS do concelho, e respetiva rede social, a qual engloba as autarquias e inúmeros agentes locais, no sentido de identificar o número potencial de participantes, respetivas condicionantes, faixas etárias e interesses.

Em seguida, considerando a especificidade deste tipo de público foi solicitado apoio formativo à Divisão de Habitação e Ação Social da Câmara Municipal de Sesimbra. Neste sentido, os técnicos do Museu receberam preparação ao nível do trabalho com idosos nas matérias de cognição mental, comunicação, animação física, motora e sensorial, e com utentes com deficiência intelectual na área das necessidades educativas especiais.

O terceiro passo, traduziu-se pela conceção das atividades, ação que teve por base os temas dos diferentes acervos museológicos, e ponto de interesse cultural e natural da região, tendo as mesmas sido preparadas em função do tipo de público a que se destinavam, com especial relevo para o sénior e com deficiência intelectual.

Uma vez que as IPSS visadas, num total de onze, prestam apoio a mais de 3500 utentes, foi necessário proceder a um planeamento criterioso, para que o Serviço Educativo do Museu conseguisse dar resposta a todos os interessados. Esta ação foi, também, fundamental para que, aquando da visita aos núcleos museológicos, os técnicos do Museu estivessem aptos para apoiar a realização das atividades em loco.

Concretizados os passos anteriores, foram executadas, ao longo de seis anos, mais de 165

atividades, as quais contaram com a participação de 3340 utentes. Cada ação foi, individualmente, avaliada através da realização de inquéritos, não só aos responsáveis técnicos das diferentes instituições, mas, também, aos utentes, sempre que os mesmos se encontravam aptos os preencher.

A metodologia adotada potenciou, assim, uma avaliação constante, e rigorosa, do real impacto do projeto, permitindo, sempre que necessário, o reajuste dos temas de atividades, para que correspondessem, de forma assertiva, às necessidades/expectativas dos participantes.

Ao nível da implementação, num primeiro momento, foi efetuada uma apresentação junto de cada IPSS através de atividades com a duração de duas horas. Após o visionamento de uma apresentação PowerPoint com imagens e conteúdos afetos a cada núcleo e ponto de interesse do concelho, foram facultados objetos afetos às coleções do museu: arqueologia, etnografia marítima, paleontologia e etnografia rural para estimular a capacidade de observação e os estímulos sensoriais. Em seguida, a palavra era dada aos participantes para iniciarem o debate e a troca de experiências e de histórias de vida em torno dos diferentes patrimónios da região, com especial incidência para o rural e marítimo. No final, era deixado o convite para visitar os núcleos museológicos, sendo o participante incentivado a colaborar na atividade seguinte através da partilha das suas memórias. Em simultâneo, o técnico do Serviço Educativo foi convidado a conhecer cada IPSS, suas instalações, funcionários, valências e historial, fator decisivo para a consolidação da relação de proximidade com cada instituição.

De forma genérica esta fase registou uma adesão muito elevada, com exceção dos utentes com um elevado grau de deficiência intelectual e demência severa.

Numa segunda etapa, os papéis inverteram-se, transformando-se o técnico do museu numa espécie de anfitrião, com a missão de proporcionar aos seus “convidados” uma experiência lúdica e pedagógica.

Para além da tradicional visita guiada, foram concebidas atividades adaptadas que potenciavam a descoberta e o conhecimento aprofundado das coleções bem como aspetos interessantes dos

diferentes tipos de patrimónios. De entre estas, podemos destacar as iniciativas “Arqueólogo por um dia”, durante qual os utentes das IPSS participaram numa escavação arqueológica adaptada para o efeito no Castelo de Sesimbra; a oficina “Vamos Imaginar e relacionar”, a visita ao porto de pesca, com a representação, em origami dos peixes e das embarcações, ou a visita orientada “Vamos à descoberta”, a qual estimulava a observação dos objetos arqueológicos incluídos no piso do hospital medieval do núcleo da Capela do Espírito Santo.

Paralelamente, e aludindo à partilha de memórias já efetuada na primeira fase, foram incentivados a levar uma foto, um objeto, um livro ou uma receita para promover a continuidade da transmissão de conhecimentos e experiências de vida, cujo conteúdo é essencial para a construção dos conteúdos museológicos na sua dimensão imaterial.



Figura 3 – Utentes Sêniors do Centro Comunitário da Quinta do Conde visitam o Santuário de Nossa Senhora do Cabo Espichel.

Crédito: Eduardo Cunha.

Por último, importa referir a execução da exposição “Um Museu Perto de Nós”. Atividade inicialmente prevista para a conclusão do projeto, em 2019, o crescente entusiasmo e adesão dos utentes das IPSS, fez com que a exposição com as fotos dos melhores momentos, e alguns trabalhos de artesanato elaborados por si, fosse antecipada para 2015. Patente ao público, durante o mês de novembro, na Biblioteca Municipal de Sesimbra, equipamento com grande visibilidade e afluência, alcançou cerca de mil visitantes, tendo promovido uma visível satisfação e envolvimento dos

participantes no projeto. Em simultâneo, foi promovida a transmissão intergeracional de saberes, já que as escolas foram convidadas a visitar a mesma, com pequenas visitas guiadas efetuadas pelos seniores².

Resultados

Do ponto de vista qualitativo, e tal como referido, a análise ao projeto foi concretizada através de dois tipos de inquéritos: Um efetuado aos técnicos das IPSS, onde se verificou um grau de satisfação de 100% (num total de 165) e uma adequação da pertinência dos temas abordados de mais de 90%, e outro, sempre que possível, aos participantes (num total de 1500), que manifestaram um grau de satisfação de mais de 95%, um nível de apreensão de conhecimentos de 90%, e uma vontade em repetir de 92 %.

Ao nível quantitativo, importa salientar que, no total, foram realizadas 165 atividades, das quais 100 (60,6%) foram efetuadas nas instalações das IPSS e 65 (39,4%) nos núcleos museológicos e pontos de interesse do concelho. Destas, 33 atividades (20%) foram concebidas para os utentes com deficiência intelectual e 132 para o público sénior (80%). Dos 3340 participantes, 3020 (90%) repetiram duas ou mais vezes a visita aos núcleos museológicos.

Ações de continuidade e impacto sociocultural

O projeto foi criado, desde o início, com uma perspetiva de continuidade, tendo em vista o envolvimento e fidelização de um público teoricamente menos regular, como o sénior e com deficiência intelectual, na valorização da memória identitária e social local.

Nesta perspetiva, a partir de maio de 2019, o Museu Municipal definiu um conjunto de ações de continuidade que visam capitalizar a continuidade do envolvimento deste tipo de público, nomeadamente

- Workshops de receitas tradicionais, efetuados por cozinheiras seniores das IPSS;

- Visitas guiadas por elementos da comunidade, nomeadamente no Museu Marítimo;

- Execução, e venda, de uma edição especial da sardinha solidária “Miga” com os temas do museu. Consistindo num íman de barro para o frigorífico, é produzida pela Cercizimbra, nomeadamente pelos utentes com deficiência intelectual. O lucro reverte integralmente a favor da instituição, sendo os mesmos incentivados a participar no funcionamento dos núcleos através da venda e divulgação da “Miga”.

- Realização das tertúlias “sesimbra, Memória, Identidade” nos diferentes equipamentos do Museu Municipal, com participação dos utentes seniores. Tendo por mote um tema da história e da cultura sesimbrense, é lançada a discussão, numa tertúlia informal que tem como objetivo a partilha de memórias e percursos de vida. Todas as iniciativas são integralmente filmadas, tendo em vista a recolha e salvaguarda do património cultural imaterial do concelho.

- Participação ativa na valorização, e continuidade, das tradições locais, como na produção de adornos decorativos para as ruas enfeitadas pelos santos populares pelos utentes do Centro de Dia da Fonte Nova.

Do ponto de vista sociocultural, e atendendo ao crescente impacto dos museus na sociedade do século XXI, o “Museu Fora de Portas” tentou contrariar a visão estática que a opinião pública cimentou, ao longo de décadas, em relação à exibição pública das coleções e ao seu impacto na área geográfica onde se inserem.

Neste sentido, procurando dar respostas concretas às necessidades específicas dos diversos elementos da comunidade, foi delineada uma estratégia inclusiva para promoção de uma vida social ativa, valorizando, em simultâneo, a construção da memória identitária coletiva.

Logo num primeiro momento, ao descobrir / aprofundar os inúmeros patrimónios culturais do concelho, materiais e imateriais, os utentes manifestaram vontade de contribuir para o enriquecimento do acervo, quer com partilha oral, quer através de doações. Neste domínio, importa destacar a doação, pela D.^a Carmelita Pinto, de uma agulha de marear centenária que havia pertencido ao seu avô. Com mais de oitenta anos de idade, a doadora fez questão que a peça incluísse a exposição

permanente do Museu Marítimo, encontrando-se, hoje, patente ao público na “Sala da Comunidade”.

Por outro lado, ao rever-se nas coleções, os utentes começaram a manifestar uma crescente vontade em participar, ativamente, nas iniciativas organizadas regularmente pelo museu, bem como desejo de integrar a vida social ativa do concelho, colaborando com outros agentes locais, como as Juntas de Freguesia, em inúmeras atividades de valorização das tradições do concelho.

Estes aspetos, tiveram um impacto real na vida dos utentes, que passaram a experienciar um envelhecimento ativo, a sentir-se uteis, e a compreender os benefícios físicos e mentais da partilha e aquisição de diferentes conhecimentos ao longo da vida.



Figura 4 – Utentes do Centro Ocupacional de Dia da Junta de Freguesia de Santiago, Sesimbra, visitam o Porto de Pesca de Sesimbra.

Crédito: Eduardo Cunha.

Também os utentes com deficiência intelectual, viram o seu papel na comunidade valorizado, já que tiveram oportunidade de, também eles, usufruir de experiências pedagógicas gratificantes, contribuindo para a sua promoção e valorização, e envolvendo as respetivas famílias, que foram incentivadas a visitar, também elas, os diversos núcleos do museu.

Assim, para além de contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades para seniores e pessoas com deficiência, promovendo a sua integração ativa na sociedade, este projeto serviu, também, como alerta para a necessidade de criar uma sociedade mais inclusiva, sem barreiras físicas ou

intelectuais, em cuja construção todos são fundamentais.

Perspetivas educativas do museu inclusivo

Tendo por pressuposto a conceção de atividades com conteúdos adequados aos diferentes tipos de públicos, o projeto teve, desde a sua conceção, um propósito educativo para a inclusão de públicos com limitações cognitivas, físicas e etárias.

Com efeito, no caso do público sénior, para além da aprendizagem de que os técnicos do museu usufruíram através da partilha de memórias relativas à cultura e às tradições locais, foi possível transmitir inúmeros conhecimentos ao nível do património cultural e natural do concelho. Deste modo, os participantes sentiram-se, de modo natural, valorizados e incluídos na dinâmica museológica.

No que concerne aos utentes com deficiência intelectual, foi possível potenciar experiências sensoriais e educacionais gratificantes, estimulando a capacidade de observação, a cognição e a atividade psicomotora.

Estas atividades incluíram, também, sobretudo em relação às iniciativas que visaram a temática marítima, uma perspetiva de educação ambiental, subjacente à necessidade de empreender atitudes ecologicamente sustentáveis no que se reporta à preservação dos oceanos, nomeadamente do Parque Marinho Luiz Saldanha, parte integrante do concelho de Sesimbra.

Inclusão de pessoas com deficiência

Em parceria com a Cercizimbra e a Divisão de Acção Social da Câmara Municipal de Sesimbra, o projeto visou a inclusão de pessoas com deficiência física e intelectual, tendo, ao longo de seis anos, incluído a participação de 668 utentes das IPSS, os quais, até hoje, são participantes nas atividades do Museu.

Para além dos claros benefícios que as atividades potenciaram a cada um dos participantes, foi estabelecida como linha de ação o alerta dirigido à

sociedade em geral para a necessidade de quebrar barreiras físicas e mentais em relação aos cidadãos com algum tipo de limitação.

Neste sentido, uma das alterações mais sentidas foi a integração progressiva deste tipo de público nas atividades regulares e no funcionamento diário dos diferentes equipamentos do Museu Municipal, tendo em vista a sua integração social, bem como a promoção da igualdade de oferta e de oportunidades.



Figura 5 – O Museu visita o Centro Comunitário da Quinta do Conde.

Crédito: Eduardo Cunha.

Considerações Finais

O projeto “Museu Fora de Portas”, foi composto, na sua totalidade, por um conjunto de atividades inéditas, especificamente concebidas em função das necessidades do público com limitações físicas, intelectuais e etárias. Tendo em vista a diminuição da distância invisível existente entre os utentes das IPSS e os núcleos museológicos e os pontos de interesse cultural do concelho, foi realizada, num primeiro momento, a apresentação de conteúdos nas instalações das diferentes instituições para quebrar barreiras e cimentar uma relação de confiança com os técnicos do museu. Esta ação, de cariz totalmente inovador, potenciou a partilha de memórias e percursos de vida, na ótica da construção participada dos inúmeros patrimónios que compõem o Museu Municipal.

Assim, quando os utentes visitaram os núcleos museológicos, tiveram oportunidade de usufruir dos mesmos de modo descontraído, sentido

o pulsar do quotidiano, e reconhecendo os objetos que compõem as exposições permanentes.

Apesar de implementado num concelho pequeno, com menos de cinquenta mil habitantes, as suas coleções possuem uma relevância histórica e cultural a nível europeu, e, até mesmo, mundial, sendo um claro exemplo de como as instituições museológicas de índole local podem fazer a diferença para a comunidade, apresentando um forte impacto a nível educacional, social e económico.

Notas

1 Conheça o Museu de Sesimbra, consultando as seguintes edições: CONCEIÇÃO; VENTURA (2017), CRUZ (1966), GUERRA (2006), NOGUEIRA (1994), PAULO (1992).

2 O impacto da iniciativa pode ser observado no vídeo do Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=IQCgcBbBYo8>.

Referências

CONCEIÇÃO, Andreia, VENTURA, João. **O Museu Marítimo de Sesimbra: arte, memória e tradição**: um projecto museológico para o século XXI. Mares e Litorais: Perspetivas Transdisciplinares – Tomo VII da Rede BRASPOR, Lisboa, 2017.

CRUZ, Maria. **A Pesca e Pescadores em Sesimbra**. Lisboa: Instituto de Alta cultura, Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 1966. p. 79-90

GUERRA, José. **Estudos Históricos e Outros Escritos**. Câmara Municipal de Sesimbra, 2006. p. 27-110,

NOGUEIRA, Bernardo. **A vila de Sesimbra na época dos Descobrimentos**. Sesimbra Cultural, n.º 1, Câmara Municipal de Sesimbra, 1994. p. 30-32.

PAULO, José. **Aspetos do desenvolvimento da vila de Sesimbra:** do Castelo à Ribeira (1165-1535). Sesimbra Cultural, n.º 2, Câmara Municipal de Sesimbra, 1992. p. 22-25.

Narrativas bordadas no museu: a educação que transborda

Embroidered narratives in the museum: education that overflows

Aline Antunes Zanatta*

Palavras chave:

Museu
Educação
Bordados

Resumo: Em 2016, o Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP passou a receber no museu um grupo de artesãs que se reúne para bordar, tecer e contar histórias. A partir de uma curadoria coletiva, com a equipe do museu e artesãs, em 18 de abril de 2017 abrimos uma exposição chamada “Boca do Sertão: Memórias Bordadas”. Neste artigo, vamos apresentar reflexões sobre esta experiência.

Keywords:

Museums
Education
Embroidery

Abstract: In 2016, the Educational Service of the Republican Museum Convention of Itu/USP, started to welcome to the museum a group of artisans who get together to embroider, weave and tell stories. With a collective curation along with the museum staff and the artisans, in 18th April 2017 we launched an exhibition called “Boca do Sertão: Memórias Bordadas” (Outback tales: embroidered memoirs). We will present some thoughts on this experience.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 24 de maio de 2021.

Introdução

Neste artigo, tratamos do processo de um grupo de mulheres que bordam o e no Museu Republicano Convenção de Itu, compartilhando suas memórias, saberes e afetos desde 2015. Para tanto, trazemos a lume registros destes encontros, tais como fotografias, entrevistas, as escolhas e as

“palavras” destas senhoras no processo material do bordado da exposição “Boca do Sertão: Memórias Bordadas”.

Dizer a própria “palavra” nesta análise, como nos provocou generosamente Freire (2019), significa que homens e mulheres constituem a si mesmos e em comunhão com o outro, como testemunhos conscientes de suas vidas e que caminham para

* Mestre em História Cultural/IFCH/UNICAMP. Doutoranda na Faculdade de Educação/UNICAMP. Educadora no Museu Republicano Convenção de Itu/MP/USP. E-mail: zanatta@usp.br

liberdade do mundo que hierarquizam e escravizam as suas palavras.

A escolha justifica-se na medida em que este conjunto de registros possibilita a compreensão de temas caros à museologia e aos serviços educativos dos museus, ou seja, pertencimento, curadoria compartilhada, ressignificação dos espaços museais e suas narrativas datadas e, também, a reflexão sobre o papel social transformador destes espaços.

Isso porque, como bem sugeriu Mario Chagas:

[...] não implica a afirmação de que os museus surgidos com caráter celebrativo estejam maculados por pecado original e fadados a jamais desenvolver trabalhos de estímulo à recepção crítica e maior participação social. Ao contrário, alguns deles, dando provas de que a mudança é possível, buscam transformar-se, gradualmente, em equipamentos voltados democraticamente para o trabalho com o poder da memória (CHAGAS, 2015, p. 35).

Localizado na cidade de Itu, o Museu Republicano Convenção de Itu foi inaugurado pelo presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís Pereira de Sousa, a 18 de abril de 1923. Desde então, subordinou-se administrativamente ao Museu Paulista – o popularmente conhecido Museu do Ipiranga – que, em 1934, tornou-se Instituto Complementar da recém-criada Universidade de São Paulo e a esta integrando-se em 1963 (BREFFÉ, 2005).

Segundo Ana Cláudia Brefé, Afonso d'Escagnolle Taunay ficou responsável pela organização e direção dessa instituição, cuja formação coincidiu com a comemoração do Cinquentenário da Convenção de Itu, em 18 de abril de 1923 (BREFFÉ, 2005).

Inaugurado o Museu Republicano Convenção de Itu, inúmeras doações lhe foram feitas, vindas principalmente dos membros do Partido Republicano Paulista. Em suas primeiras aquisições, Taunay encomendou retratos dos “convencionais” e dos membros do primeiro governo republicano do país, assim como adquiriu de famílias ituanas o mobiliário, lustres, tapetes e objetos de decoração.

O acervo do Museu Republicano Convenção de Itu é constituído por objetos, documentação textual e iconográfica relacionados à Primeira República e história regional. O processo de curadoria desses acervos é realizado por docentes, especialistas e técnicos, cuja finalidade é cuidar do acervo, disponibilizar instrumentos para pesquisa e desenvolvimento de projetos, além de subsidiar as ações educativas.

Em um levantamento junto aos relatórios anuais da instituição, entre 1923 e 2006, verificamos que não consta dentre o corpo técnico de funcionários pessoas contratadas e direcionadas especificamente para a organização dos atendimentos educativos. Fato este também possível de ser detectado em outros museus brasileiros, algo compreensível se contextualizada a trajetória dos museus históricos e os seus serviços educativos.

Desde 2006 encontramos, nos relatórios institucionais, o Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu em estruturação, desenvolvendo pesquisas e elaborando estratégias educativas para públicos diversificados¹. Para tanto, vislumbramos parcerias com várias instituições e coletivos do território, ofertando e facilitando ações, encontros, atividades, projetos e programas educativos.

O posicionamento dos últimos anos, compartilhado por inúmeras instituições museológicas em seus processos de transformações e contextualização frente às mudanças sociais ocorre, pois, como bem pontuou Ulpiano Bezerra de Menezes:

A educação vem sendo percebida pelos museus não só como campo estratégico e de extraordinário potencial, mas até como aquele capaz de justificar por si só sua própria existência e, quem sabe, redimi-la dos pecados do passado, como elitismo, estetismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos (MENESES, 2000, p. 93).

Foi no contexto de estruturação dos programas educativos do Museu Republicano que tivemos contato com o grupo de bordadeiras da cidade. O grupo foi convidado pelo serviço

educativo a ocupar o jardim do museu, pois as artesãs não possuíam um local público para realizar as suas reuniões, bem como, o serviço educativo estruturava em 2014, o Programa Educativo “Debaixo do Pé de Pitanga”, cujo objetivo principal convergia em promover rodas de conversas e compartilhamento de narrativas e memórias.

Por isso é que pretendo, a partir do compartilhamento da experiência do grupo de bordadeiras no Museu Republicano Convenção de Itú, analisar como uma prática concreta pode trazer mudanças de posturas e procedimentos curatoriais cristalizados no mito fundador da instituição museal, recriando novos significados para os espaços universitários e suas formas de extensão comunitária.

Metodologias da cultura material bordada

Segundo Meneses (1998), o conceito de cultura material refere-se a todo segmento do universo físico socialmente apropriado. Neste sentido, com a releitura do acervo a partir dos bordados confeccionados pelo Grupo de Bordadeiras do Utuguassú, encontramos a cultura material bordada e ressignificada com o uso de novos materiais, técnica e funções.

Os novos sujeitos imbuídos neste ofício trazem consigo as suas histórias e narrativas na materialidade bordada no presente.

Se considerarmos, como lembrou Benjamin (1994), que a narrativa desenvolvida no meio artesão é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação, podemos dizer que se imprimiram nos bordados as marcas das narrativas das mulheres e suas formas de comunicação, pois recorreram aos acervos de suas vidas e das experiências compartilhadas sobre o que bordar e como bordar.

As narrativas analisadas partiram dos depoimentos compartilhados pelas bordadeiras ao longo dos encontros no museu, registrados nos próprios bordados, em anotações de observações dos cadernos de campo do Serviço Educativo, fotografias ou em gravações de audiovisuais e sonoras.

Compreende-se, portanto, as formas de comunicação próprias do grupo de bordadeiras, sua

dinâmica e diversidade característicos da literatura oral, cuja:

[...] função da situação discursiva, do caráter coletivo, da variabilidade e das sucessivas atualizações, mesclam-se e sucedem-se em poesia, episódios narrativos, canto e ação dramática, todos comportados pelo fenômeno da performance (SHIFFLER, 2017, p. 116).

Considera-se, portanto, nesta pesquisa, a roda das bordadeiras como um “ato performático” em que é necessário respeitar a cadência das palavras e o ritmo dos gestos da tradição oral. Quanto a isto, Schiffler também colabora para a compreensão da dinâmica da transferência dos saberes, pois para a autora:

[...]o ritmo auxilia na memorização, uma vez que os repertórios são continuamente recriados, ao longo de gerações, ainda que ocorram diversos improvisos e preenchimentos nas lacunas da memória, há convergências que conferem ao estilo oral uma continuidade acerca do passado revivido. Esse movimento assegura uma constituição temporal complexa, que revisita o passado, atualiza-o no presente e projeta o futuro, pois cada performance é, ao mesmo tempo recriação e retransmissão (SHIFFLER, 2017, p. 116).

Pontua-se que, se a produção acadêmica sobre o território ituano considerou e ressaltou a cidade como “Boca do Sertão” e, conseqüentemente, local fundamental para a conquista e exploração do território, por outro lado, o nosso projeto considera as narrativas orais bordadas como “a boca da comunidade”. Lugar em que o ramo do caminho indígena chamado Peabiru está presente por meio dos rastros das memórias. Encontrá-los, segui-los, significa compreender as narrativas da população e seus modos de viver.

Ao trazer outras memórias sobre o passado, num museu por excelência criado para produzir uma memória oficial, entendemos, como esclareceu Ecléa Bosi em seu trabalho precursor acerca da memória, que:

Os livros de História que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros

livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou, com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da História oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de vida (BOSI, 1979, p. 1).

Em suma, cabe salientar que o principal esteio do método de abordagem para este artigo foi a formação de um vínculo de amizade e confiança com as bordadeiras. Esse vínculo, como lembrou Bosi (1979), não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida relatada no sujeito, para pensar sobre as fabricações de memórias no presente e o papel do Serviço Educativo do museu neste contexto.

Debaixo do pé de pitanga

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam.

Nascido no Recife, menino de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras. Marcada por um gosto especial pelas sombras, que as gentes nascidas nos trópicos cedo incorporam e de falam como se tivessem nascido com ele (FREIRE, 2003, p. 15).

Inspirada nas sombras das árvores de Paulo Freire e no efeito destas em nosso imaginário dos trópicos, enquanto lugares de partilhas e encontros dos sentidos, adentramos o jardim do Museu Republicano Convenção de Itu como se estivéssemos em busca das sombras das árvores das antigas casas do interior paulista, que aguçam os quintais de nossas memórias.

Nele encontramos três árvores: uma, grande e majestosa, de pêssego, outra de acerola e uma que avistamos, quando é época, o colorido das pitangas. Ali também estão, quase sempre, os passarinhos em busca de alimentos ou algum visitante que, após percorrer as exposições, descansam nos bancos externos à procura de uma sombra.

Ao reconhecer a memória potencial deste espaço, em 2014, de acordo com os relatórios institucionais, o Serviço Educativo do Museu Republicano iniciou o programa educativo chamado “Debaixo do Pé de Pitanga”, com o intuito de propiciar uma série de atividades relacionadas ao saber-fazer, contação de histórias e memórias, que dialogassem com os acervos e as exposições do museu. O nome escolhido refere-se não somente ao espaço para realização dos encontros, mas, sobretudo, sugere a premissa motivadora e geradora destes diálogos em que os visitantes/participantes/habitantes tornassem-se sujeitos museais, ou seja, suas narrativas tornassem-se galhos rizomáticos às problemáticas e às necessidades transformadoras do museu, das ações educativas e curatoriais, apontando caminhos e ponderações.

No segundo semestre de 2014, o Serviço Educativo iniciou este programa com uma série de contações de história, baseadas nas obras de Luís da Câmara Cascudo, preservadas na biblioteca do Museu Republicano Convenção de Itu e voltadas aos estudantes de ensino infantil, localizados na área envoltória ao museu, como podemos verificar por meio do primeiro cartaz de divulgação deste programa educativo.



Figura 1 – 1º Convite do Programa Debaixo do Pé de Pitanga.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2014.

Foi, então, em 2015, que o museu passou a receber às quartas-feiras um grupo de artesãs que se reúne para bordar, tecer e contar. O grupo foi inicialmente organizado pelo programa “Ler é uma Viagem” de incentivo à leitura e pesquisa, da união entre artesanato e literatura, concebido e coordenado pela artista Élide Marques, quando a artista se mudou para Itu e começou a tecer com o seu pai, Sr. Simplício Rodrigues, tecelão autodidata.

Logo, este grupo de artesãs passou a valer-se do museu como espaço de encontro e criação, fazendo bordados e leituras públicas de poesias, compartilhando suas memórias e histórias. Conforme sugeriu a pesquisadora Simson (2003), a memória individual é aquela guardada por indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, mas preserva também facetas da memória do grupo social a que este indivíduo pertence e onde ele foi socializado.

As reuniões, realizadas no jardim do museu, foram abertas à comunidade e todos puderam

participar lendo, bordando ou apenas escutando, entre eles, grupos de idosos, escolas e visitantes espontâneos. Em 2016 foram realizadas 21 reuniões/oficinas das bordadeiras para a confecção dos bordados, com a participação de 230 participantes.

O resultado dos encontros propiciou o conjunto formado por 20 bordados, a partir das releituras dos acervos, para a montagem de uma exposição de curadoria coletiva. Assim, a equipe do museu e artesãs abriram, em 18 de abril de 2017, a exposição chamada: “Boca do Sertão: Memórias Bordadas”, recebendo entre abril e julho daquele ano, aproximadamente, 15.000 visitantes. Durante a exposição em cartaz o grupo ofereceu três oficinas de bordados com a participação de 100 participantes. A montagem contou um espaço para que o visitante também pudesse deixar as suas memórias bordadas.



Figura 2 – Sala preparada para a oficina de bordados na abertura da exposição: Boca do Sertão: Memórias Bordadas.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.



Figura 3 – Vitrine da exposição: Boca do Sertão: Memórias Bordadas.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.



Figura 4 – Espaço para o visitante bordar as suas memórias.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Curadoria bordada

Nos encontros e oficinas, enquanto as artesãs bordavam, foram levantadas memórias e lembranças sobre a história da cidade de Itu, chamada desde o século XVII de “Boca do Sertão”.

O termo “Na boca do Sertão” provém dos estudos sobre as bandeiras e entradas paulistas. Para Ianni (1996), durante os anos 1610 a 1750, Itu foi um ponto estratégico de ligação, comunicação e forma de organização de preação de índios, a busca do ouro, a cata das pedras preciosas e o abastecimento dos núcleos de mineração. Nesse processo, o rio Tietê recebeu sua devida função como caminho para o chamado sertão. Era de Araritaguaba (atual cidade de Porto feliz) que partiam as monções e onde se organizavam os homens na tarefa da construção das canoas, mas era

Itu que fornecia os produtos, tanto para o sustento desta vila, como para que fossem levados nas embarcações, destacando-se, então, como importante centro comercial.

Protagonistas destas memórias, as artesãs escolheram bordar alguns detalhes das imagens reproduzidas nos painéis de azulejos do Museu Republicano Convenção de Itu e algumas aquarelas do artista ituano Miguelzinho Dutra.

O conjunto de painéis de azulejos aplicados no saguão de entrada do Museu foi idealizado por Affonso d’Escragnolle Taunay, primeiro diretor do Museu Republicano, entre os anos de 1942 e 1953. Antonio Luiz Gagni, artista e ceramista de São Paulo, foi contratado para pintar o conjunto de painéis decorativos, que foram compreendidos a partir de três séries.

A primeira série foi idealizada a partir de documentos textuais, que remetesse desde a história da fundação da cidade a outros temas destacados pelos memorialistas ituanos e pela historiografia paulista do início do século XX. Já a segunda série foi pintada a partir da reprodução de documentos iconográficos, como imagens produzidas pelo fotógrafo Frederico Egner e pelos pintores e aquarelistas Jonas de Barros, Jean-Baptiste Debret, Hércules Florence, Miguel Archanjo Benício de Assumpção Dutra, Alfredo Norfini e Jules Martin. Já a terceira série contempla as efígies de ituanos considerados ilustres, que representariam a sociedade ituana (SOUZA, 2013).

As aquarelas de Miguel Dutra também fazem parte do acervo do Museu Republicano Convenção de Itu. Miguel Archanjo Benício de Assumpção Dutra nasceu em Itu, em 1810, e faleceu em Piracicaba, no ano de 1875. Ao longo de sua vida, o artista atuou na província de São Paulo em várias atividades: ourives, pintor, escultor, arquiteto, músico, organista. Algo comum quando a divisão do trabalho ainda não estava estabelecida.

O Museu Republicano Convenção de Itu, por sua vez, possui um conjunto de aquarelas produzidas por Miguel Dutra, no século XIX, com cenas e costumes da época, bem como paisagens, relevos, edifícios e figuras humanas. Ainda sobre as figuras humanas, cabe destacar que quase todos os seus contemplados são personagens das procissões e

das conversas nos bancos da praça pública, nenhum deles portador de trajes que indicassem posições privilegiadas, ficando evidente também o diálogo e a cordialidade (BARDI, 1981).

Na busca das paisagens da cidade de Itu, as bordadeiras encontraram na produção de Miguel Dutra e Antônio Gagni relevos conhecidos, edifícios visitados e outros desconhecidos ou personagens comuns da vida cotidiana do território, com vestes e práticas sociais reconhecidas por elas.

Ao resignificar a narrativa visual da história da cidade, a partir dos acervos, destacaram nos pontos das agulhas e fios, o trabalho humano, as práticas caipiras, os indígenas e a presença das mulheres na paisagem.

Ao bordar e reconhecer esse passado preservado no Museu Republicano, as artesãs também recordaram também o seu passado compartilhando suas memórias individuais costurando-as com a memória coletiva preservada no museu.

Como bem lembrou Simson (2003), ao examinarmos a etimologia da palavra re-cor-dar percebemos o que ela significa: colocar de novo no coração, pois “cor”, a sílaba central da palavra, significa coração. Neste sentido, o encontro da cultura material preservada no museu, fruto da produção humana, sobretudo manual, como aquarelas e cerâmicas pintadas, foram geradoras de memórias por parte do grupo de artesãs que as registraram em seus bordados. Já o museu, por sua vez, transformou tais memórias individuais em outras possibilidades da existência da memória coletiva e da escrita da história, ao escutar e dialogar com outros sujeitos sociais.

Nesta trama fina de detalhes e trocas percebemos várias instâncias da memória que o campo museal contempla, ou seja, memória individual, memória coletiva e a história. Cabe lembrar, como destacou Meneses (2000), que a lembrança não pode ser resgatada puramente do passado, pelo contrário, ela é um trabalho, ou seja, um processo constante e construção e reconstrução do passado passível de ser despertada por um interlocutor.

Em seu ensaio acerca do campo da memória e suas distinções para compreensão de sua fronteira com a história, Meneses (1992) distinguiu que a

memória individual é oposta às memórias coletivas e nacionais.

A primeira é um sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporalmente situados. Melhor que grupos, é preferível falar de redes de interrelações estruturadas, imbrincadas em circuitos de comunicação. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha relevância nos momentos de crise e pressão. Não é espontânea: para manter-se, precisa permanentemente ser reavivada. É por isso, que é da ordem da vivência, do mito e não busca coerência, unificação. Várias memórias coletivas podem coexistir, relacionando-se de múltiplas formas.

Já a memória nacional que não é a somatória das diferentes memórias coletivas de nação apresenta-se como unificada e integradora, procurando a harmonia e escamoteando ou sublimando o conflito: é da ordem da ideologia. Por isso mesmo, o estado e as camadas dominantes – mas que nem sempre – são, como interessados na reprodução da ordem social (a que ela induz e que simbolicamente realiza), os principais responsáveis pela sua constituição e circulação. (MENESES, 1992, p. 15)

Ao acompanhar as reuniões e colaborar no processo de curadoria coletiva, foi possível ouvir diversas narrativas individuais enquanto aconteciam os bordados, e na roda ancestral de relação com os fios, agulhas, tecidos e vozes, podemos refletir que as histórias de vida estão vivas nos simples arremates e nas escolhas do que bordar e como bordar.

Se os tons azuis e ocre dos fios aproximam os bordados dos desenhos dos azulejos e das aquarelas do artista Miguelzinho Dutra, por outro lado, a ênfase em determinadas cores e arremates dos bordados sugere as marcas das trajetórias das próprias senhoras e de suas relações com as memórias coletivas compartilhadas e reconhecidas nas histórias das antigas costureiras e bordadeiras do interior paulista.

Para o Museu Republicano, símbolo da memória nacional empreendida pelo Estado brasileiro nos primeiros anos do século XX, a presença do grupo de bordadeiras abre a possibilidade de nos aproximarmos das relações

entre a simbiose entre as fisiologias das categorias de memórias e a passagem complexa de uma para outra.

Neste sentido, com bem destacou Meneses (1992), a memória não deve ser confundida com a História, pois, se a primeira é uma construção que reorganiza a ordem social de constituindo uma identidade individual, coletiva e nacional, já a segunda, é uma forma intelectual de conhecimento e operação cognitiva que transforma a memória em objeto da História.

Neste artigo, o esforço cognitivo da historiadora/educadora de museu constrói uma narrativa sobre a experiência de um grupo de artesãs no Museu Republicano, trazendo à lume os vários campos da memória imbricados no espaço museal.

Habitantes do museu

Nesta imagem, no interior hierático, solene e penumbroso de uma catedral gótica (Chartres), aparece uma velhinha encarquilhada, de joelhos diante do altar-mor, profundamente imersa em oração. Em torno dela, a contemplá-la interrogativamente, dispõe um magote de orientais, talvez japoneses. A presença de um guia francês nos permite considerar que se trata de turistas em visita à catedral. O guia toca os ombros da anciã e lhe diz: “— Minha senhora, a senhora está perturbando a visitação.”. Eis um retrato impressionante da perversidade de uma certa noção de patrimônio cultural vigente entre nós (MENESES, 2012, p. 25).

Ulpiano (2012) descreveu este cartum publicano há muito tempo numa revista ilustrada francesa, situando o patrimônio cultural e a sua relação com o pertencimento e a existência cotidiana como condição. Traz aspectos graduais de envolvimento e relação entre a população e as formas de apropriação do patrimônio, que podem apresentar-se em graus variados de territorialidade e de desterritorialidade. De um lado extremo, o patrimônio concebido enquanto consumo e fruição, vivenciado esporadicamente por muitos turistas; em contraposição, a apropriação afetiva e estética do habitante, que incorpora o conhecimento por meio da prática e sua relação profunda para com o espaço.

Com efeito, esta gradual maneira de se relacionar com os patrimônios são indispensáveis para a interpretação das experiências proporcionadas pelos museus aos seus visitantes. Ora, a necessidade de guias ou não e as transferências de saberes em graus variados desdobram reflexões acerca do que pretendem os educativos dos museus e suas relações dialéticas com os sujeitos e objetos.

Nos encontros propiciados pelo programa “Debaixo do Pé de Pitanga” experimentou-se, concretamente, o habitar no espaço museal. Em contraponto, ao esvaziamento dos sentidos propiciados pelos atendimentos esporádicos e saltitantes dos visitantes aos museus, a preocupação deste programa educativo e sua relação com o grupo de bordadeiras versou em experimentar o museu enquanto lugar do habitar, em que a cultura se apresenta não como esse segmento recortado da vida, mas existencial. Tal experimento pode ser pensando por meio dos depoimentos das bordadeiras em suas avaliações sobre os processos curatoriais, bem como na continuidade e desdobramentos dos encontros.

Em 2017, para avaliação do processo curatorial, foram realizadas entrevistas com as bordadeiras na busca de depoimentos e narrativas destas mulheres sobre o processo de produção dos bordados e suas expectativas e intenções ao bordar no museu.

Até a atualidade o grupo de bordadeiras realiza suas reuniões no Museu Republicano Convenção de Itu, e se autodenominou, em 2017, “Bordadeiras do Utuguassú”, ou seja, cachoeira grande, remetendo ao nome original atribuído pelos indígenas a este território.

Na exposição de 2017, participaram: Wilma Luiza (nossa querida Madí), Camila Luiza, Dirce Bolognesi, Neuza Cremonezi, Helena Barbieri, Maristela Bini, Cristina Nizzola, Vanderléia Rosa e Dona Iracema, que faleceu recentemente, aos 97 anos. Em seus depoimentos, encontramos aspectos da herança matriarcal na transferência dos saberes. Podemos destacar trechos destas narrativas.

Wilma Luiza é filha de costureira, ex-bancária, aposentada, trabalhou num banco próximo ao museu durante o longo período de sua vida. Em seu depoimento, ressaltou que sua mãe foi uma grande

costureira em Itararé/SP, ensinando muitas outras mulheres. Wilma nunca tinha visitado o Museu Republicano Convenção de Itu, embora conhecesse todos os funcionários do museu, pois todos eles recebiam os seus salários no banco em que ela trabalhou. Dentre o acervo, escolheu bordar os ramos de café e a “Festa do Divino” de Miguelzinho Dutra. Ao bordar a bandeira do divino, lembrou:

“— As cores da bandeira do Divino do artista estão muito suaves, mas eu vou bordar a minha bandeira com um vermelho muito forte, porque era assim a bandeira da Festa do Divino que eu participava quando morava em Itararé.”



Figura 5 – Releitura bordada por Wilma Luiza da aquarela sobre papel. Festa do Divino Espírito Santo. Miguelzinho Dutra. Aquarela sobre papel. Século 19.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

A bordadeira trouxe ao presente as cores das lembranças da cultura da sua infância e de sua comunidade para a narrativa visual, apresentando sua trajetória para o presente a ser exposto. Os

detalhes das fitas, dos fuxicos vermelhos, das lantejoulas, lembrando a confecção da bandeira do Divino da festa de Itararé/SP e da igreja que sua família ajudou a construir.

Quando terminou seu bordado, Madí, como é carinhosamente chamada por sua filha e pelos amigos, ressaltou: “— Eu quero enquadrar o meu bordado para colocá-lo na exposição.”

Se bordar emerge como uma construção e reconstrução do passado, por outro lado, a narrativa material bordada no museu deve ser enquadrada para que a lembrança não seja esquecida. O museu, por sua vez, considerado como um local de poder na preservação das memórias, amplia seu diálogo com os sujeitos do presente, comprometendo-se como a memória coletiva das comunidades a partir de uma construção de curadoria coletiva.

Já Camila Luiza tinha 30 anos, em 2017. É formada em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Filha da Madí, aprendeu desde pequena a bordar e criar com linhas, tecidos e agulhas, herança de sua mãe. É uma inspiração para as bordadeiras, trazendo novas ideias para as criações e fazendo leituras públicas de textos escolhidos pelo grupo. Camila faz os riscos para as bordadeiras do jeito que elas gostam. Levou para a sua profissão a herança do artesanato familiar, que a sua mãe trouxe de Itararé/SP.



Figura 6 – Camila Luiza desenhando na sala de oficinas educativas.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Dirce Lourdes Martini Bolognesi nasceu e viveu grande parte de sua vida na cidade de São Paulo, casada com um ituano e, depois de anos, o casal resolveu retornar a Itu.

Dirce é sogra de Élide Marques, idealizadora do grupo “Reinações”. Seus filhos são artistas, Nando, ator, e Luiz Roberto, cineasta. Bordar e entrar no grupo era ser protagonista de sua história. “Meu filho, Beto, disse: — Você, mãe, que iria bordar só guardanapo, agora vai expor no museu.”.

Encontramos no bordado abaixo – ênfase no detalhe da obra de Miguelzinho Dutra –, a técnica de arremate usada por Dirce em seus trabalhos com os guardanapos. Notadamente, entre estes grupos de mulheres as referências privadas e públicas são misturadas na composição de seus trabalhos artesanais.



Figura 7 – Releitura bordada por Dirce Lourdes Martini Bolognesi da aquarela sobre papel, Festa do Divino Espírito Santo. Miguelzinho Dutra. Aquarela sobre papel. Século 19.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017



Figura 8 – Releitura de detalhes dos azulejos do Museu Republicano, por Dirce Lourdes Martini Bolognesi.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Os encontros coletivos para estas mulheres ampliam suas áreas de atuação no espaço público, tornando-as protagonistas de suas narrativas.

Neuza Ferrari Cremonezi nasceu em Indaiatuba. Desde menina aprendeu a bordar e usou os vestidos costurados por sua tia. Quando adolescente, começou a trabalhar como escriturária, dando continuidade até a sua aposentadoria. Após

seu casamento, mudou-se para a cidade de Salto, na mesma casa em que ainda reside, próxima ao Complexo da Cachoeira de Salto, o que revela sua escolha ao bordar a cachoeira registrada por Miguel Dutra, na primeira metade do século XIX.



Figura 9 – Releitura bordada por Neuza Ferrari Cremonezi, da aquarela sobre papel, Salto de Itu, de Miguelzinho Dutra. Século 19.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017

Hoje, aposentada, vive sozinha em Salto, desde o falecimento de seu marido. Bordar, para Neuza, foi a forma que encontrou de continuar tecendo sua vida, com as filhas, netos e amigos, após o falecimento do marido. Neuzinha, que havia parado de bordar para cuidar do marido doente, retomou o bordado por lazer junto ao grupo “Reinações”. Para ela, entrar no grupo de bordadeiras resume-se na seguinte frase, que gosta de dizer: “— Entrei pela dor e fiquei por amor.”.

Se antes as encomendas dos bordados dos vestidos de festas ajudaram-na com a criação das

filhas, e também no pagamento das mensalidades das faculdades delas, agora o bordado emergia como uma forma de trazer poesia à sua vida. Risos, conversas e compartilhamentos. Neuza nunca tinha entrado no museu, mas ficou tão encantada que resolveu conhecer o museu próximo à sua casa, em Salto, junto com os netos. Afinal, descobriu que o museu tinha mais do que coisas velhas.



Figura 10 – Releitura de um painel de azulejos inspirado no lavadouro público de Itu, por Neuza Ferrari Cremonezi.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Nota-se no arremate deste bordado, lavatório público em Itu, local de trabalho de muitas mulheres ituanas no passado, a presença da sianinha. Sobre isto, Neusa disse: “— Usei no meu arremate a sianinha porque a minha tia colocava nos meus vestidos que ela fazia e ficava bonito.”.

A própria forma de costurar a sianinha foi sendo passada entre as bordadeiras do grupo, pois Neusa explicou que não era necessário usar a máquina de costuras, mas, sim, alinhar a sianinha no tecido de forma cruzada.

O conhecimento foi passado entre as demais artesãs, compartilhado, assim como as suas memórias cruzaram-se com as demais, que reconheceram o uso da sianinha como algo comum entre o grupo. Logo,

muitos outros bordados foram arrematados com essa técnica.

É no trabalho manual, desvalorizado na contemporaneidade pelo nosso modelo socioeconômico de produção, que a narrativa encontra lugar de existência coletiva, perpetuando os saberes entre as gerações.

Helena Barbieri é professora de matemática aposentada. Entrou no grupo de bordado porque amigas para conversar e trocar saberes. Em sua entrevista, pontuou que trouxe seus alunos várias vezes ao museu, mas quando o grupo de bordadeiras passou a realizar seus encontros neste espaço, passou a ver o museu vivo. Ele era muito mais que a exposição.

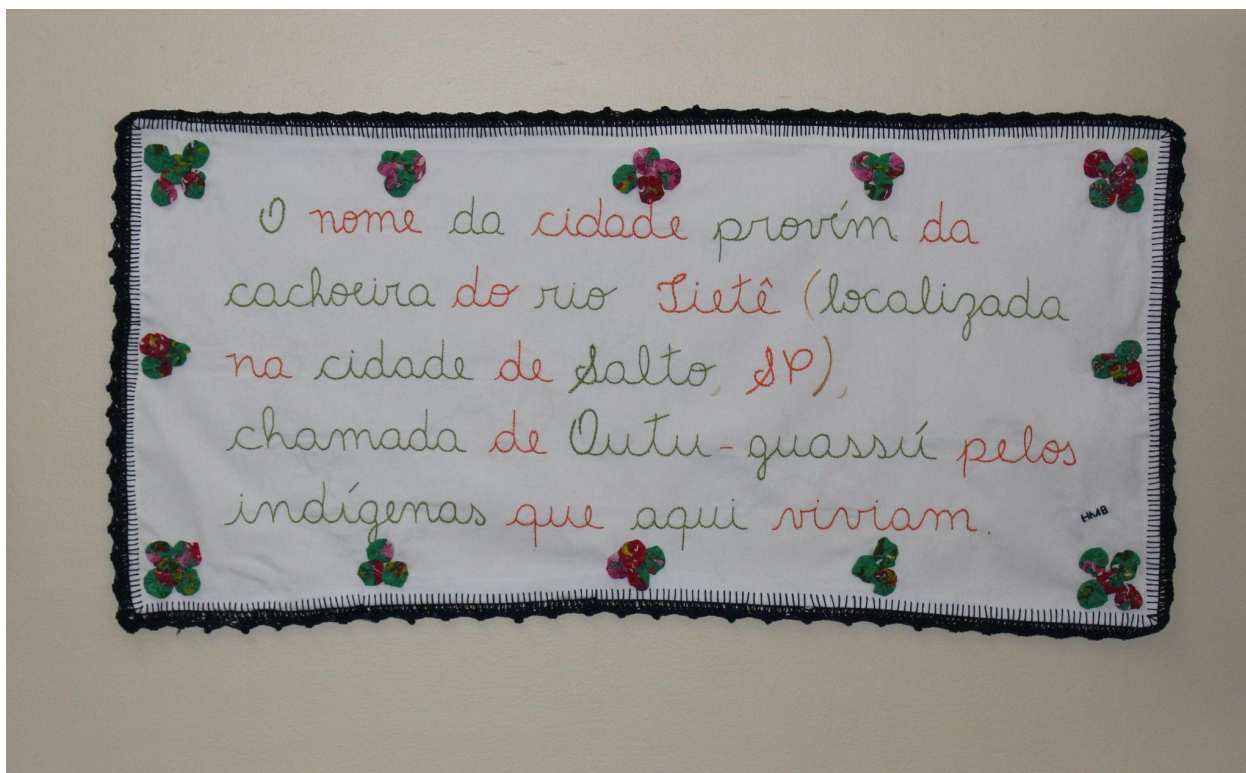


Figura 11 – Bordado com texto da Helena.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Iracema Velasquez, falecida aos 97 anos em 2019, frequentou o grupo levado por sua neta Maristela Bini. Bisa, como era chamada por todos, ministrou muitas aulas de arraiolo na cidade de Itu e trouxe esta técnica para o grupo. Ao participar das reuniões no museu, Bisa lembrou-se de quando era jovem e ganhou um concurso de arranjos de flores promovido pelo museu. E fazia questão de lembrar a importância do lugar em todas as reuniões.



Figura 12 – Iracema Velasquez.

Fonte: Daniela Noronha, 2017.

Maristela Bini nasceu em Curitiba, no ano de 1971, e vive em Itu desde o seu casamento. É graduada em Turismo e começou a bordar quando entrou no grupo “Reinações”. Aprendeu a bordar

arraiolo com a Bisa e era responsável por trazer Dona Iracema às reuniões e fazer os riscos dos bordados.

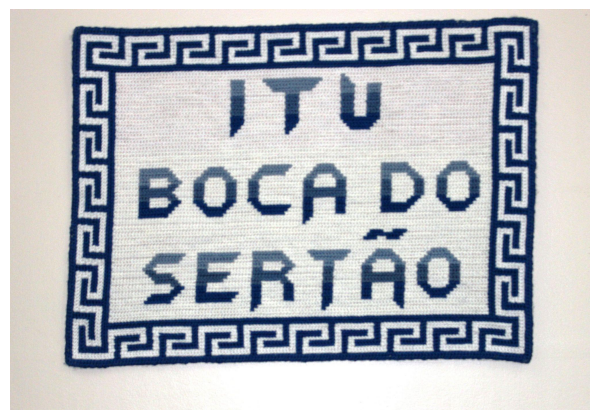


Figura 13 – Bordado em técnica de arraiolo, por Maristela Bini.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

A presença do grupo no museu potencializou os próprios trabalhadores da instituição, pois integraram-se ao grupo uma funcionária do educativo, Cristina Pelisam, e outra da equipe de segurança terceirizada, Wanderléia, que trouxeram outros saberes ao seu local de trabalho, participando ativamente do processo de curadoria dos bordados.

Maria Cristina Pelisam Nizzola, nasceu em 1965, trabalha no Museu Republicano de Itu Convenção de Itu há 20 anos. Entrou, inicialmente, na equipe de segurança, cursou História e há três anos foi transferida para o Serviço Educativo. Sua mãe foi tecelã na fábrica São Pedro de Itu e Cris sempre teve a costura e o artesanato como um momento de distração em sua vida. Quando levou sua máquina de costuras ao museu, não acreditava, pois estava muito feliz em poder fazer as duas atividades que sempre gostou.

Trouxe da casa da sua mãe um pote de vidro com botões de tamanhos e cores diversas para que as bordadeiras utilizassem nos arremates dos bordados.



Figura 14 – Releitura bordada por Cristina Nizzola da aquarela sobre papel, Igreja do Senhor Bom Jesus – Itu, de Miguelzinho Dutra. Data: 1841.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Vanderléia ou Léia, como é chamada entre os amigos, era funcionária da empresa terceirizada da segurança do museu, quando o projeto foi desenvolvido. Mesmo não podendo participar de todas as reuniões, levava para casa seus bordados para finalizar. Quando tinha folga no dia da reunião, vinha ao museu para encontrar as demais bordadeiras e participar do encontro. Léia escolheu

bordar um detalhe dos azulejos, destacando a presença indígena na narrativa do bordado. Este trabalho foi escolhido para ser o convite e cartaz de aberta da exposição, pois com ele o grupo de bordadeiras reivindicava a importância de destacar a história indígena neste território.



Figura 15 – Releitura de detalhe de painel de azulejo, por Vanderléia.
Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Na Semana da Convenção, o Museu Republicano convida:

18/04/2017, às 14h.

Abertura da exposição “BOCA DO SERTÃO: MEMÓRIAS BORDADAS” e Oficina de Bordados e Mediação de leitura, com o Grupo Reinações do Programa Ler é uma viagem.

19/04/2017, às 19h30.

Palestra: “Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento”, com a Profa. Dra. Olga von Simson (Faculdade de Educação da UNICAMP).

Inscrições e Serviço:

Museu Republicano “Convenção de Itu”
Rua Barão de Itaim, 67, Centro, Itu/SP.
11 40232525, ramal 3, Serviço Educativo.



ÉLIDA
MARQUES
Produções Artísticas



Figura 16 – Convite de abertura da exposição e programação.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017

O artesanato sempre fez parte de sua vida e hoje não trabalha mais na equipe de segurança do museu, mas continua a frequentar o grupo quando pode. Sua história e seu bordado inserem-se na história institucional como trabalhadora e bordadeira.

Considerações finais

Assim, quando as atividades manuais ligadas ao tédio já se extinguíram na cidade ou estão em vias de extinção na área rural, o dom de contar e ouvir histórias desaparecem, assim como se perde a arte de contá-las às próximas gerações, pois

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. [...] Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstram todos os outros narradores, principalmente os orientais. (BENJAMIN, 1994, p. 211).

O trabalho manual, neste sentido, traz ao museu, através do Serviço Educativo, a presença de mulheres, de sujeitos históricos, do compartilhamento de narrativas, de experiências, da prática de ouvi-las e o tecer de redes geracionais e territoriais. Finalizada a exposição em junho de

2017, o grupo resolveu deixar sob guarda do Serviço Educativo o conjunto de bordados, que continuaram a ser mobilizados nas oficinas e encontros com grupos nos anos posteriores, como também uma forma de perpetuar no espaço da memória nacional as suas memórias individuais transformadas em coletivas.

Entre 2017 e 2019² as reuniões e projetos de releituras dos acervos continuaram no Museu Republicano Convenção de Itu até serem cessadas por conta da pandemia do coronavírus.

A partir dos encontros e da exposição percebemos que o grupo passou a fazer uma nova leitura dos acervos do museu, bordando suas escolhas e suas memórias individuais, transferido saberes e criando redes de solidariedade em que as narrativas se encontram na coletividade. O museu, por sua vez, transforma-se no rastro das memórias individuais e coletivas, ressignificando seus acervos e a sua existência.

Como uma grande colcha de retalhos as experiências educativas transbordam os museus e criam territórios bordados, tecidos com memórias individuais, costuradas com memórias coletivas e alinhavadas por tempos diferentes: passado e presente das bordadeiras e suas diversas tradições. O Museu, neste contexto, é apenas um ponto, seja de chegada, de vivência ou de partida. Tornando-as, neste processo, habitantes do museu.



Figura 17 – Bordado coletivo. Releitura do painel de azulejo do Museu Republicano, inspirado no desenho, Vista de Itu, 1827, de Hercule Florence.

Fonte: Serviço Educativo do Museu Republicano Convenção de Itu/USP, 2017.

Para as “Bordadeiras do Utuguassú” o museu é um lugar de habitar, em que a vida e suas memórias têm e faz sentido de forma coletiva.

Notas

1 Linhas de atuação: Programação de Férias, Estudos de Públicos, Programa de Orientação para professores e de Formação, Programa de Visitas Orientadas, Programa de Acessibilidade, Programa “Debaixo do Pé de Pitanga”; Desenvolvimento de material educativos e projetos de curadoria educativa.

2 Em 2017, foram 24 reuniões com 314 participantes. Já em 2018, foram 36 reuniões/oficinas com 389 participantes. Em 2019, foram 37 reuniões/oficinas com 228 participantes. Essa rede tem ação estendida e continua a ser tecida por meio da continuidade dos encontros nos territórios. Cabe lembrar: em 2018 foi realizado o 1.º Encontro de Bordadeiras no Museu Republicano, que além das anfitriãs, o grupo de Bordadeiras do Utuguassú”, também estiveram presentes grupos de bordadeiras da região de Itu, Jundiá e do Vale do Paraíba. Também o encontro em parceria com a Casa de Cultura de Sosas “Antônio da Costa Santos”, localizada em Campinas, com o projeto “Transbordar a Vida: Encontro de Bordadeiras”, contou com a presença de vários grupos de artesãs da cidade e região. Parceria esta viabilizada pelos encontros da Rede São Paulo de Memória e Museologia Social e pela agente cultural em exercício na Casa de Cultura naquele contexto. Nestas tessituras novas integrantes passaram a compor o grupo, tais como Lisandra, Marcela e Selma. Esta última trazendo de forma significativa a ancestralidade do movimento afrodescendente ao grupo de bordadeiras.

Referências

BARDI, Pietro M. **Miguel Dutra**: o poliédrico artista paulista (Itu, 1810 – Piracicaba, 1875). São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Editor, 1979.

BREFE, Ana Claudia Fonseca. **O Museu Paulista**: Affonso de Taunay e a memória nacional. São Paulo: UNESP: Museu Paulista, 2005.

CHAGAS, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**. Chapecó: Argos, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SOUZA, Jonas Soares de. **Painéis de Azulejos do Museu Republicano “Convenção de Itu”**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Museu Paulista, 2013.

IANNI, Octavio. **Uma cidade antiga**. Campinas: CMU, 1996.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n.27, p. 91-101, 2000.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. *In: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL*, 1., 2009, Ouro Preto. Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 1, p. 25-39, 2012.

SCHIFFLER, Michele. F. Literatura, oratura e oralidade na performance do tempo. **REVELL- Literatura e oralidade**, v. 2, n. 16, p.112-134, 2017,

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai. 2003.

O “Memorial Itinerante – Africanidades” representatividades diaspóricas numa experiência ibero-americana de educação museal pelas estradas de Minas Gerais¹

*“Memorial Itinerante – Africanidades”: diasporic representations for a iberoamerican experience in
museum education through Minas Gerais*

Henrique Rocha Bedetti*

Palavras chave:
Museus
Educação Museal
Relações étnico-raciais

Resumo: Representar a diversidade cultural e histórica do estado de Minas Gerais, bem como suas tradições e as complexas tessituras sociais e políticas, é a proposta do museu belorizontino Memorial Minas Gerais Vale (MMGV). A multiplicidade de processos pelos quais se deu o desenvolvimento do estado não poderia vir a público sem o protagonismo e as trajetórias dos povos africanos e afro-brasileiro muitas vezes silenciados nas práticas museais. A fim de dar justo valor a essas trajetórias, o setor Educativo do MGV² desenvolve o percurso temático “Africanidades e Memória”. O presente trabalho disserta, enquanto relato de experiência, acerca do histórico da referida instituição, do desenvolvimento do citado setor e da formação de seus profissionais e suas produções. Com especial destaque é apresentado o projeto “Memorial Itinerante: Africanidades”, vencedor do VI Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus, bem como seu desenvolvimento e seus desdobramentos da concepção ao momento atual.

Keywords:
Museums
Museum Education
Ethnic-racial relations

Abstract: Representing the cultural and historical diversity of the state of Minas Gerais, as well as its traditions and social and political arrangements, is the proposal of the Memorial Minas Gerais Vale museum, located in the capital city of Belo Horizonte. The multiplicity of processes for which the development of the state has taken place could not come to light without the protagonism and life paths of the African and Afro-Brazilian people often silenced in museology. In order to give fair value to these paths, the MGV's educational staff develops the educational activity "Africanities and Memory". The present work discusses the history of the institution, the development of the museum's educational program, training of its professionals and their knowledge production. The VI Ibero-American Prize for Education and Museums winner project, "Memorial Itinerante: Africanidades", is presented with special emphasis, as well as its development and unfolding from its conception to the present moment.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 23 de março de 2021.

* Bacharel e licenciado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte UNI-BH. Mestrando em Educação em Museus e Divulgação Científica – FAE/UFMG. Educador no Memorial Minas Gerais Vale. Atuou na idealização e desenvolvimento do percurso temático “Africanidades e Memória”. É proponente do projeto “Memorial Itinerante: Africanidades”, que recebeu o 6º Prêmio de Educação e Museus do Ibermuseum em 2015. E-mail: henriquebedetti@gmail.com.

O Memorial Minas Gerais Vale

O Memorial Minas Gerais Vale, instalado no prédio que por 110 anos abrigou a Secretaria da Fazenda do Estado de Minas Gerais e foi construído pela Comissão Construtora da Nova Capital a partir de 1893 e inaugurado em 1897 (junto à cidade de Belo Horizonte), caracteriza-se como *museu de experiência e*

traz a alma as tradições mineiras contadas de forma original e interativa. Cenários reais e virtuais se misturam para criar experiências e sensações que levam os visitantes do século XVIII ao século XXI.

Longe de dar visibilidade apenas a um recorte histórico, o Memorial coloca em contato direto presente e passado promovendo, com esse gesto, outras formas de aproximação do público com as questões que atravessam nosso tempo.

(<http://memorialvale.com.br/pt/sobre-o-memorial/apresentacao/>Acesso em: 2 ago. 2020)

A expografia do referido espaço contém pouco acervo histórico-museográfico, porém, versa sobre a história e a cultura de Minas Gerais com o apoio de cenários interativos construídos com recursos audiovisuais e de tecnologia digital e três galerias para exposições temporárias. São homenageados escritores, fotógrafos, artistas plásticos e sujeitos da produção cultural e artística mineira e brasileira. O resultado da pesquisa que alicerçou a concepção do MMGV foi reunido em textos num livro chamado “Minas Gerais”, lançado pela editora UFMG em 2012.

Museus para as demandas do agora

O trabalho desenvolvido pelo Memorial Minas Gerais Vale alinha-se às ideias registradas na Mesa Redonda de Santiago do Chile, desenvolvidas a partir dos apontamentos levantados nos encontros do Conselho Internacional de Museus (Icom) e do Movimento Internacional para a Nova Museologia (Minom) em 1972. O documento traz a definição e os princípios de base do “Museu Integral”,

determinando para os museus da América Latina maior proximidade com as comunidades de seus entornos, com especial atenção para as questões “do meio rural, do meio urbano, do desenvolvimento técnico-científico, e da educação permanente. (...) consideraram que a tomada de consciência pelos museus, da situação atual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar para melhorá-la, é uma condição essencial para sua integração à vida da sociedade.” (CHILE, 1972).

Estes apontamentos vão ao encontro do que se busca com os novos fazeres museais. Espaços mais autônomos dos modos europeizados e com o olhar abrangente para a sociedade, permitindo trocas mais sensíveis que valorizam os saberes tradicionais e a ancestralidade dos vários sujeitos formadores da nossa cultura.

São parte também da produção que contribui para o desenvolvimento da educação museal brasileira os documentos definidores da Política Nacional de Museus (PNM) em 2003, o Plano Setorial de Museus de 2010 e o Programa Nacional de Educação Museal (PNEM) em 2012. Cabe ressaltar os princípios definidos na Carta de Petrópolis escrita em 2010 no I Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), realizado no Museu Imperial, que traz como missão

Compreender que a ação educacional é importante para o cumprimento da missão do museu, bem como para o desenvolvimento do processo museológico;

Considerar o acervo institucional e operacional como referenciais importantes para o desenvolvimento das ações educacionais do museu, levando em consideração a missão da instituição e os anseios dos atores sociais com os quais os projetos estejam sendo desenvolvidos. (PETRÓPOLIS, 2010).

O encontro é de grande importância para a área, pois mostrou o engajamento dos profissionais da educação museal brasileira e sua preocupação em estabelecer estruturas sólidas, atentas à pesquisa e à produção de saberes e fazeres, além da preocupação em buscar melhorias para os profissionais da educação museal. Era o primeiro passo dado em

direção à criação da PNEM³ (Ibram), que se configura como importante instrumento para a educação museal.

O documento veio a público em 2014 durante o 6º Fórum Nacional de Museus em Belém, no Pará, e marca também a trajetória do Memorial Minas Gerais Vale. Foi a primeira participação do setor Educativo da instituição em evento da área museal fora de sua cidade sede, sendo que desde 2013 vinha remodelando suas ações a partir de intenso trabalho de pesquisa, já alinhada ao documento fim do referido evento na capital paraense que ficou conhecido como “Carta de Belém do Pará”, que rege os princípios e os parâmetros para a criação e posterior implementação da Política Nacional de Educação Museal.

Assim, acreditamos que o trabalho dos educativos é garantir que essa interação aconteça através da pesquisa, da criação de conteúdos e principalmente das ações de mediação entre público e acervo, além de tornar o espaço museal acolhedor e representativo especialmente para públicos que não se veem representados nesses espaços.

Setor Educativo: formação e transformação com vistas ao engajamento

Por meio da análise da experiência dos três primeiros anos de funcionamento do Memorial Minas Gerais Vale, o setor Educativo a partir de 2013 (composto atualmente por uma equipe de 20 pessoas, sendo um coordenador, dois assistentes, três recepcionistas e 14 educadores) se empenha em iniciar uma nova trajetória atenta aos fazeres museais contemporâneos e com foco em imaginar e criar espaços plurais e abertos à reflexão. Sua função social se faz presente a partir do momento em que a instituição museal concentra seu trabalho em promover um espaço de guarda e difusão da memória em que se promova o desenvolvimento dos projetos educativos, bem como de ações multidisciplinares dos educadores que envolvam pesquisa, produção e divulgação de conteúdos, permitindo o encontro das várias trajetórias e dos vários públicos através de ações de mediação entre

visitantes, ampliando os meios e as possibilidades de entendimento e fruição do acervo expográfico.

Assim, o trabalho do Educativo se articula com vistas a estimular a construção de experiências sensíveis e significativas no MMGV, privilegiando a exploração do espaço de acordo com os interesses e as necessidades do público, buscando a contemplação e os processos de troca, trabalhando com a ideia de “visitante protagonista”, ou seja, aquele que se vê representado e também constrói o espaço, as identidades e os sentidos de pertencimento.

As bases teórico-metodológicas do Educativo se alinham à pedagogia libertadora de Paulo Freire junto a conceitos embasados no campo da Mediação Cultural, como os tratados por Mirian Celeste Martins (2017), criando um programa de ações educativas que promovem a problematização dos bens culturais e elementos históricos formativos do estado a partir da análise do perfil e das demandas de cada grupo de visitantes. Assim, as ações realizadas no MMGV rompem com o modelo de visita guiada e se estruturam em visitas mediadas em que o diálogo é valorizado junto aos repertórios e às experiências de vida dos sujeitos que o visitam, para que juntos possamos quebrar a ideia da existência de verdades únicas.

Para tanto, o Educativo desenvolve um processo de formação continuada a partir da criação de percursos temáticos que buscam potencializar as visitas mediadas. Oferecendo acolhimento aos nossos parceiros da educação e aos projetos que professores realizam em sala de aula, planejamos visitas que buscam oferecer novas experiências de descoberta e aprendizagem numa aproximação com a arte, a história e a cultura de Minas Gerais.

Os eixos que nortearam a construção desses percursos vão desde o protagonismo e a trajetória das mulheres na formação da sociedade mineira e brasileira aos processos construtivos e de estabelecimento da república brasileira. Das Minas, seus caminhos e seus conflitos de poder registrados na cartografia às trajetórias de luta e resistência dos povos africanos e afro-brasileiro contra a opressão escravista⁴. No entanto, tal construção não se distanciou de uma preocupação em problematizar aspectos da expografia, bem como propor a

desconstrução de discursos que não dialogassem com questões da atualidade.

Contudo, o compromisso com a educação no Memorial Minas Gerais Vale se legitima na elaboração do “Projeto Educativo”, publicação que apresenta as intenções e as propostas pedagógicas do museu alinhadas à Lei 11.635/2008, que obriga o ensino de cultura e história africana, afro-brasileira e indígena em todos os âmbitos do sistema educacional brasileiro.

“Africanidades e Memória”: percursos diaspóricos para um museu plural

O justo reconhecimento da grandeza e da importância da diversidade sociocultural mineira se faz no MMGV a partir dos percursos temáticos elaborados pelo setor Educativo. Entre eles o “Africanidades e Memória”, que através da valorização das matrizes africanas presentes no Brasil oferece ao visitante um repertório que permite desconstruir visões errôneas e estereotipadas acerca da cultura dos povos africanos. Isso é possível por meio dos conteúdos propostos nas expografias juntamente às ações de mediação criadas pelo Educativo a partir de suas pesquisas e produções.

O caráter educativo do museu se fortalece quando suas ações de mediação abrangem a diversidade de públicos e aliam-se às atividades realizadas por nossos parceiros. Tais atividades se configuram também em ações de formação de público para a instituição, reafirmando seu compromisso com a promoção de ações afirmativas para as relações étnico-raciais e valorizando o protagonismo do povo africano e afro-brasileiro na formação de Minas Gerais e do Brasil. Sua criação se fez necessária dada a carência de representatividade negra nos espaços museais e a urgência do tema para as demandas educativas, haja vista

as relações complexas entre senhores e escravizados, entre negros escravizados, livres e libertos e os brancos, bem como a figura dos mestiços configuram atores em conflito, negociação e constante luta para manutenção de status de sujeitos e coletividades para preservação

de suas memórias tanto quanto de suas identidades. As exposições de museus que abordam culturas das diásporas africanas no Brasil quando remetem à escravidão insistem em incrustar o escravizado como uma peça do processo escravagista. Identificam-no da mesma forma como o fazem com os instrumentos de suplício, como as correntes, açoites, gargalheiras etc. (BARBOSA, 2018, p. 103).

Portanto, entendemos que um museu que busca sustentar seu discurso com base na pluralidade deve estar aberto para somar à sua estrutura o patrimônio dos povos originários, diaspóricos e historicamente silenciados pelo projeto colonialista que, criou e mantém o racismo estrutural, também presente nas instituições museais, estabelecendo muitas vezes verdades consideradas únicas e hegemônicas. Afinal, como bem pontua Luciana Ribeiro,

O espaço do museu não foi feito para o não ocidental, o não “branco” e o não hegemônico. Tornou-se um espaço limitado, e a cada vez que continuamos limitando o acesso às suas estruturas estamos contribuindo para que continuem reforçando tal estrutura.

[...] Seguindo a reflexão sobre as lutas não hegemônicas, antirracistas, decoloniais, antissexistas nas artes, torna-se indispensável refletirmos sobre as anulações violentas que as instituições culturais e museus fazem quando optam por não mudarem suas estruturas [...]. (RIBEIRO, 2018, p. 13).

Acreditamos que o espaço se completa quando esses corpos ocupam as instituições de maneira livre e ativa, presente desde os acervos e galerias até os setores educativos e cargos de coordenação e direção. É preciso romper com essas estruturas quase petrificadas pelos processos colonialistas que privilegiam discursos hegemônicos dos grupos considerados vencedores. Fazem-se urgentes, por parte das instituições museais, revisões que, com vistas à mudança em seus modos de agir, de fato busquem a plena democratização de seus acervos. Nesse sentido, Bruno Brulon defende que

Museus não são feitos só de paredes. Seus objetos são investidos de um discurso encenado por certos atores. Suas vitrines são o resultado de escolhas de outros. Aquilo que materializam é produto de um processo complexo e politicamente determinado que intitulamos teoricamente de musealização. Musealizar é uma forma de construir consenso sobre o valor e sobre a matéria, se percebemos que os museus são instituições organicamente ligadas às sociedades. É a sociedade que produz o valor transmitido pelos museus. Mas, como dispositivos, em sua maioria, criados por um Estado cuja centralidade, no caso brasileiro, não deixou escapar o patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que produzem valor, museus são o resultado de negociações do próprio consenso sobre o valor, reproduzindo materialmente as hierarquias de poder e saber que conformam aquilo que se entende por Nação (BRULON, 2020, p. 3).

Pensar como a figura do negro foi construída no fazer museal ao longo dos anos permite entender a origem dos vários desdobramentos do projeto racista iniciado com a colonização e sua manutenção acrescida das teorias eugenistas do final do século XIX e início do XX. Assim, através do discurso da criação de uma identidade nacional, apoiada numa visão branco eurocêntrica, buscou-se neutralizar e apagar as populações afrodescendentes dos processos sociais. Infelizmente, esse *modus operandi* se estruturou como alicerce para a manutenção do racismo estrutural presente ainda em muitas das engrenagens dos meios cultural e artístico brasileiro.

Falar criticamente sobre racismo nos processos formativos dos educadores, bem como nas ações educativas e de mediação oferecidas aos públicos, é uma forma de estabelecer ações afirmativas contra o apagamento do sujeito negro ao longo dos tempos na sociedade brasileira. Faz-se importante a performance de corpos negros atuantes nos setores educativos dos museus, demonstrando sua intelectualidade, protagonismo e competência. É o momento de trazer para o debate outros lados da história que ainda não possuíam justo destaque. Mas é necessário que essas questões possam vir à tona por meio de estratégias e práticas museais que fomentem o combate ao racismo.

Para a criação do percurso “Africanidades e Memória” foram ressaltados temas relacionados à

cultura religiosa, material e imaterial, arte e estética, saberes e fazeres do mundo do trabalho que, alinhados aos conteúdos expositivos da instituição, pudessem oferecer aos visitantes experiências estéticas e reflexivas promovendo a quebra de visões limitadas e errôneas acerca das culturas de países africanos e suas transformações em território brasileiro a partir dos movimentos diaspóricos. Com sucessivas incursões pelas galerias do MMGV o grupo foi, a cada nova ideia, a cada nova reunião, revisitando espaços com que já estavam habituados, porém, descobrindo novos aspectos. Assim, a partir de recorte temático das salas A Fazenda Mineira, Celebrações Festivas em Minas Gerais, O Povo Mineiro, Sebastião Salgado, Vale do Jequitinhonha, Vilas e Arraiais Mineiros - Séculos XVIII e XIX, foram desenvolvidos recursos midiáticos, materiais de apoio e práticas lúdicas, gerando novos produtos educativos e propostas de mediação. A memória dessa trajetória até 2018 está registrada em um fanzine produzido pelos educadores, que traz um compêndio de reflexões e relatos de experiências acerca das ações realizadas pelo percurso numa publicação chamada “Ori”.

Dando continuidade às ações afirmativas no espaço museal, desenvolvemos um elemento que se tornou símbolo do percurso, o Baobá. Uma representação cenográfica da icônica árvore africana foi construída para a ação lúdico-educativa denominada “Aos pés do Baobá”. A partir da simbologia que a reconhece como árvore da vida e árvore do encontro, a ação valoriza a transmissão de saberes e a preservação da memória através da oralidade, práticas de sumária importância para diversas comunidades africanas. Assim, os visitantes são convidados a participar, assentando-se aos pés da árvore e compartilhando suas histórias através de intervenções artísticas e textuais em cartões oferecidos pelo museu.

Com atenção à relação entre a primeira infância e as práticas museais, o percurso cria desdobramentos e se adequa a esse público na criação do *Africanerê*, desenvolvendo ações que trabalham a alteridade e a valorização da ancestralidade africana de maneira lúdica pelas galerias do museu.

As ações do Educativo buscam também acolher os parceiros da educação, expandindo

diálogos além das visitas, em que compartilhamos nossas experiências, recebendo professores da rede municipal de ensino para encontros de formação acerca da educação étnico-racial.

A criação do percurso foi estimulada por uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (SMED - PBH), a partir da premissa do projeto “Território Negro”, que

tem como finalidade favorecer a aproximação e o diálogo das escolas com os espaços museológicos da cidade, de modo a possibilitar a apropriação de conhecimentos acerca das culturas africana e afro-brasileira, de suas histórias, suas produções intelectuais, científicas, tecnológicas e estéticas e suas formas de organização social (RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BH, 2013).

Esse projeto estimulou a percepção das instituições museais da cidade acerca de questões específicas dos alunos da rede municipal de ensino, inspirando-as na revisão de práticas voltadas para esse público, bem como entender e adaptá-las aos vários outros que frequentam a instituição. Participaram do projeto, entre 2013 e 2019, o Museu Brasileiro do Futebol, o Espaço do Conhecimento da UFMG, o Museu de Artes e Ofícios e o Memorial Minas Gerais Vale.

A conexão entre as instituições museais junto à secretaria tem possibilitado avanços para a educação étnico-racial escolar e museal. Foram promovidos diversos encontros entre os citados, o que torna mais rica a proximidade das ações. São momentos de comunicação entre professores e educadores em que ocorrem a troca de vivências e saberes, a identificação e o levantamento de pontos a serem debatidos e melhorados frente à proposição de novas atividades a partir do trabalho em coletividade, uma vez que é possível obter bons parâmetros das propostas de mediação oferecidas. Os professores levam para os encontros relatos e registros acerca das reverberações da visita ao espaço museal no espaço escolar.

Cabe ressaltar a experiência de uma escola da rede municipal belorizontina que, em visita ao Memorial Minas Gerais Vale mediada pelo percurso

temático em questão, participou da atividade “Aos pés do Baobá”. No retorno à escola foi proposta uma continuidade da visita, em que os alunos deveriam registrar suas impressões. Para isso, tiveram a iniciativa de construir um baobá com os materiais disponíveis na escola, e ao final da atividade o setor Educativo do MMGV recebeu uma carta que relatava a experiência e fotos do processo e do objeto concluído.

Esse retorno é de grande riqueza para os educativos dos museus na perspectiva de que o setor possa fazer uma autocrítica de seu trabalho e afinar pontos a serem melhorados. Funciona como uma espécie de termômetro que permite entender como e de que maneira aquele que visita o espaço experiencia a vivência museal.

Ao longo de sua trajetória, o grupo de trabalho do percurso “Africanidades e Memória” passou por várias formações e esteve em constante diálogo com os outros percursos da instituição para que as temáticas possam se encontrar de alguma forma, uma vez que todo o trabalho do setor Educativo se baseia na coletividade. Porém, sempre há a participação de protagonistas de seus lugares de fala em cada frente de trabalho. Atualmente, o grupo que se dedica a esse percurso é formado por 6 educadores negros do total de 14 que trabalham na instituição.

Com habilidades multidisciplinares e atento aos debates étnico-raciais, o grupo se mantém em constante atividade visando à criação de desdobramentos, sempre pautados na diversidade, no encontro, na troca de saberes e no enaltecimento de trajetórias de vida negras. E hoje, frente ao atual contexto de distanciamento social, nos empenhamos em adaptar o fazer museal para o meio virtual. Em produções diversas buscamos manter o contato com nosso público, e assim, para os anos de 2020 e 2021, a fim de dar prosseguimento às celebrações e lutas do povo negro, produzimos uma série de eventos on-line que receberam o nome de “Novemblack”, numa livre alusão e homenagem à importância do mês de novembro para as trajetórias de luta do povo negro e também em referência ao movimento *Black Lives Matter*, que ganhou atenção mundial após o assassinato ocorrido no dia 25 de maio de 2020 (cometido por um policial branco), de George Floyd,

um cidadão afro-americano. Um lamentável ocorrido que gerou uma série de protestos não só nos Estados Unidos, como também no Brasil e outras cidades no mundo. Além do mês em questão, a temática segue presente em ações contínuas ao longo da programação anual do Memorial Minas Gerais Vale.

O Memorial Itinerante - Africanidades: ações afirmativas em trânsito

Desde 2013 nas pautas do Educativo já existia a intenção de levar ações do MMGV para além das galerias, visando à divulgação do trabalho e à formação de novos públicos. Entendemos que o projeto piloto poderia vir com foco nas ações afirmativas para as relações étnico-raciais como desdobramento do trabalho que já vinha sendo desenvolvido e se consolidando através das ações do percurso temático “Africanidades e Memória”.

Estruturado, o projeto “Memorial Itinerante: Africanidades”, que tem como premissa levar o trabalho do MMGV além de seus portões por meio de ações educativas e culturais dando seguimento ao compromisso de promover ações de fortalecimento das identidades e apropriação das matrizes africanas presentes na sociedade brasileira, foi inscrito no edital do Programa Ibermuseus - iniciativa de cooperação e integração dos países ibero-americanos para o fomento e a articulação de políticas públicas para a área de museus e da museologia - para concorrer ao “VI Prêmio Ibero-Americano de Educação em Museus”. Agraciados com o primeiro lugar entre 147 projetos, encerramos o ano de 2015 fortalecidos para iniciar a jornada que nos aguardava no ano seguinte. Essa experiência foi a certeza dos bons caminhos pelos quais o setor Educativo vem construindo sua trajetória, além de nos aproximar das mais atuais e positivas experiências em educação em museus na América Latina e Península Ibérica.

O conceito de formação continuada sempre permeou os trabalhos da instituição. Para o setor Educativo do Memorial Minas Gerais Vale sempre foi muito clara a necessidade de constante atualização das nossas ações, da pesquisa, do desenvolvimento de novos produtos e do registro das experiências em formatos diversos. São pontos que

contribuem para a consolidação de um corpo de trabalho conciso e multidisciplinar que produz conhecimento e oferece experiências sensíveis de mediação atreladas a acervos e a conteúdos do espaço, à nossa história, memória e cultura, atentos aos discursos e tensionamentos do presente.

Assim, optamos por focar em atividades de formação docente ligadas às experiências estéticas e expográficas e nos reaproximar de cidades mineiras que já haviam participado de ações no MMGV. A partir de uma mediação implementada pela Fundação Vale e das ações do equipamento “Casa do Aprender” - instalado em cidades de atuação da empresa e que funcionou como um espaço de encontro e troca de aprendizagens diversas através de iniciativas voltadas à formação de profissionais da educação básica municipal - e numa parceria com o museu, recebemos o projeto “Um dia no Memorial: Experiências com a Diversidade”.

As atividades consistiam em palestras com o professor Natalino Neves da Silva⁵, nas quais eram compartilhados conteúdos incentivadores à prática educativa pelo viés do sensível, do olhar e da escuta cuidadosa e da criação de redes de trocas no espaço escolar em que a ancestralidade africana e afro-brasileira possa ser pesquisada e valorizada a partir das realidades, sujeitos e elementos representativos da região. Na segunda metade do dia as professoras e os professores participaram de uma visita mediada com o Educativo dentro do percurso “Africanidades e Memória”. A intenção é de que o encontro dos conteúdos apresentados nos dois momentos pudessem estimular a reverberação de ações e projetos com os alunos em suas cidades.

No trabalho museal, observamos que mesmo com a longa trajetória da implementação da Lei 10.639/2003 e de sua alteração pela Lei 11.645/2008, - que determinam o ensino de cultura e história africana, afro-brasileiras e indígena em todos os âmbitos do sistema educacional brasileiro - muitos docentes ainda encontravam dificuldades de trabalhar com seus alunos os conteúdos concernentes a essas temáticas. O tema é muitas vezes visto como “delicado e espinhoso”, haja vista a complexidade das relações raciais no Brasil emperradas pelo racismo estrutural amplamente presente na sociedade. Muitos evitam falar sobre o assunto ou são impedidos de alguma forma, tendo

em vista a presença de posturas não laicas nas estruturas escolares, quando por exemplo abordam temas relacionados às religiões de matriz africana. Assim, a fluidez das relações com a diversidade étnica brasileira fica ameaçada e compromete as boas práticas educativas no ambiente escolar. Sendo assim, alinhamos os apontamentos da legislação citada ao Plano Educativo elaborado pelo MMGV elencando-os como conteúdo a ser trabalhado no projeto de itinerância, juntamente a aspectos relacionados à fruição artístico-estética, valorização das matrizes culturais africanas e afro-brasileiras e ações afirmativas para as relações étnico-raciais. Enfim, estávamos prontos para circular pelo estado de Minas Gerais.

Para atender aos aspectos elencados e levar às cidades de Barão de Cocais, Itabira, Rio Piracicaba e São Gonçalo do Rio Abaixo parte do trabalho do MMGV, partimos para a criação dos elementos que seriam levados às cidades. O trabalho contou com a produção de material didático, uma pequena exposição, encontro de formação e troca de experiências e a construção de um *website*⁶ contendo material digital de apoio pedagógico e um ponto de encontro virtual para receber as impressões dos participantes.

Proximidade efetiva, diálogo, observação e reflexão são aspectos concernentes ao setor Educativo e sua relação com espaço expositivo; acolhimento, escuta e troca dizem da boa convivência diária com a diversidade de públicos que visita o museu, e a atenção a esses aspectos traduz parte do compromisso social do setor para com a educação. Assim, considera-se justo e necessário que a própria equipe do Educativo produza conhecimento, materiais de apoio às ações de mediação e publicações que divulguem nosso fazer museal e possam servir de referência para nossos pares.

Nesse sentido, iniciou-se a produção do material didático oferecido aos participantes dos encontros do “Memorial Itinerante: Africanidades”. Formado por um kit composto por um livreto (com textos e projeto gráfico realizados pela equipe), um álbum com imagens que denotam aspectos positivos relacionados à arte e à cultura de diversas regiões de países africanos e cartões impressos com palavras de

origem africana comuns ao vocabulário brasileiro. Enfim, um material atrativo, acessível e objetivo, produzido com apurado cuidado estético e que oferece possibilidades diversas de aplicabilidade⁷.

A exposição foi concebida a partir de um recorte da expografia de seis salas (das 28 do museu) abordadas pelo percurso temático “Africanidades e Memória” a saber: “O Povo Mineiro”, “A Fazenda Mineira”, “Celebrações Festivas em Minas Gerais”, “Vilas e Arraiais Mineiros - Séculos XVIII e XIX”, “Vale do Jequitinhonha” e “Sebastião Salgado”. A escolha se justifica por se tratar de salas que apresentam conteúdos que versam sobre o mundo do trabalho, cultura material, imaterial e religiosa, arte e resistência. Aspectos que atravessam as trajetórias das populações de origem africana sequestradas e trazidas para o trabalho escravo nas Américas. Com uma estrutura modular o acervo foi composto por peças em cerâmica do Vale do Jequitinhonha, exposição de fotografias do acervo de Sebastião Salgado, versões em suportes diversos de mídias veiculadas no museu, além da criação de cenografia alusiva às galerias do MMGV.

Durante todo o processo de criação o foco estava não apenas em reproduzir uma amostra da exposição original, mas exibir um conteúdo que fosse também atrativo e que pudesse estimular no visitante o desejo de conhecer o museu em Belo Horizonte. Porém, um aspecto para o qual foi direcionada a atenção da equipe foi valorizar, através dos objetos expostos de acordo com as temáticas das salas citadas anteriormente, as trajetórias de negras e negros vitimados pelo sistema escravista. Buscamos criar um espaço expositivo que fosse na contramão do que é exposto em muitas galerias museais Brasil afora, como destaca Joseania Miranda Freitas acerca da invisibilidade do povo negro nos museus e na museologia, em que

questões étnico-raciais ou da sua visibilidade pelo lado negativo, voltado para situações de escravidão e/ou submissão, tem sido tema de pesquisas e debates em fóruns da área. No entanto, a explicitação da necessidade de aplicação de políticas de ações afirmativas é um fato relativamente novo. Durante um longo período, foi marcante a invisibilidade do negro na

instituição museu, responsável oficialmente pelos registros da memória e da história nacional, tanto no Brasil, como nos demais países colonizados, porém os movimentos sociais lutaram para que as imagens dos povos africanos e de seus descendentes, não fossem resumidas somente às representações de um passado escravista, se assim, que sejam destacadas as lutas contra o sistema (FREITAS, 2005, p. 6).

Esses processos silenciam narrativas mantendo sujeitos históricos protagonistas marginalizados socialmente e em relação à memória e à história (considerada) oficial, fenômeno que atinge os brasileiros negros igualmente, pois não somente invisibiliza comunidades sem fazer justa dignificação de suas memórias, como também impede que a sociedade brasileira entenda de sua memória coletiva e identidade integral, pois a cultura brasileira, ainda que de forma conflituosa, é resultado da ação de todos os sujeitos, reconhecidos oficialmente ou não.

Situação ainda muito recorrente nos museus brasileiros, em que exposições privilegiam narrativas de grupos considerados vencedores, como analisa Cunha (2006) ao ressaltar que

práticas institucionais do Brasil revelam esforço permanente em negar traços étnico-culturais que ponham em risco desejos de ‘modernidade’, ‘progresso’ e ‘desenvolvimento’ nacional, baseado em referências culturais ditas ‘ilustradas’. Os museus sempre estiveram a serviço deste projeto, exibindo objetos testemunhos das culturas ditas superiores, modelos para a formação de um caráter e personalidades que comportem modos e maneiras ‘elegantes e civilizados’. Objetos de culturas de negros (...) geralmente são apresentados pelo viés do exotismo e da variação/deturpação dos padrões superiores a serem seguidos, moldando-se, para tal, conceitos como cultura e religiosidade popular, folclore, objeto etnográfico e manifestação de cultura tradicional (...). A religiosidade fica limitada à apresentação de informações com ênfase no sincretismo (CUNHA, 2006, p. 78).

Portanto, nas ações do “Memorial Itinerante: Africanidades” buscamos trabalhar com metodologias que estimulem o encontro, a troca de experiências e aprendizados, dando espaço para que

os participantes possam mostrar o que já fazem frente às ações afirmativas e ao combate ao racismo. São oferecidas possibilidades de pesquisas, abordagens lúdico-educativas que vão ao encontro das determinações das Leis 10.639/03 e 11645/08 e sua aplicabilidade no espaço educacional, cultural e expositivo. A formação conta com momentos de teoria e prática e promoção de debates. Voltados para docentes e agentes culturais, os encontros versam sobre nossas práticas de educação museal étnico-racial e durante todo o encontro os participantes são convidados a compartilhar suas experiências em torno da temática.

Em um período de quatro semanas as cidades escolhidas, além de receberem a exposição, sediaram os encontros de formação que somaram um total de 20 horas. Após os encontros, incentiva-se que o professor ou agente cultural leve seus alunos ou grupo com que trabalha a uma visita (por ele) mediada à exposição e, em seguida, faça o registro - artístico ou textual - daquele momento em um caderno que recebeu o nome de “Diário de Memórias”⁸. Este, quando retorna ao museu, serve como um indicador dos resultados daquela jornada.

Não há lugar no Brasil em que o debate racial não seja relevante. O ambiente de troca é importante por ser fortalecedor de ideias e sujeitos. E essa troca ganha potência nas ações em coletividade. Uma prática lúdico-educativa que representa muito bem esse aspecto foi chamada por nós de “Quando eu me vejo no outro”. Entregamos espelhos de bolso ao grupo e convidamos os participantes a se reunirem em duplas. De costas, as pessoas deveriam posicionar os espelhos, em um trabalho colaborativo, de modo a encontrar seus olhos no espelho do parceiro e assim iniciar um “passeio de observação” pelo outro que só é possível se os movimentos estiverem sincronizados. Considerando que a autoimagem é relevante na vida de cada um, ressalta-se a importância de perceberem as semelhanças e principalmente as diferenças entre seus próprios olhos e os olhos do outro: formato do rosto, cor, enfim, detalhes que pudessem chamar a atenção para a diversidade e estimular a empatia.

Outro ponto importante dos encontros é o “Momento Ilê Aiyê”. A partir do significado do termo, que em língua iorubá significa “casa” (ilê) e “terra” (aiyê) e que batiza o bloco de carnaval baiano fundado em 1974, buscava-se com a atividade a

criação de um espaço de fala para que os participantes explanassem de que maneira as questões levantadas impactavam em suas atuações e como as relações étnico-raciais estavam presentes no trabalho em sala de aula e na trajetória de vida de cada um, positiva ou negativamente. Muitos haviam sido vítimas de racismo e preconceitos diversos. Estava claro que os participantes eram bem sensíveis e atentos ao trato dessas questões e que faziam desse trabalho uma forma de luta pela igualdade.

Na itinerância, todas as cidades proporcionaram experiências muito ricas. No entanto, a passagem por Rio Piracicaba merece destaque pelo merecido reconhecimento que garante um marco histórico à cidade e que representa a luta na qual empenhamos nosso trabalho de educação museal junto ao “Africanidades e Memórias”.

Em 2011 o distrito de Caxambu (pertencente à referida cidade) recebeu da Fundação Palmares o reconhecimento e a certificação de Comunidade Quilombola⁹, que veio por meio do empenho de toda a comunidade em um projeto iniciado pelo corpo docente da escola municipal local. Durante o processo as potencialidades foram se encontrando, o trabalho ganhando corpo e toda a documentação necessária foi reunida para que fosse dada entrada junto a fundação. Foi possível conhecer de perto o trabalho feito pela escola, que propiciou o resgate cultural e identitário das raízes africanas presentes na região, numa atuação em equipe que garantiu sucesso à empreitada que se tornou referência nacional em educação étnico-racial.

Em cada cidade foi possível perceber a urgência dos temas por meio da grande procura e do interesse dos participantes. Acolhemos suas dúvidas e dificuldades com cuidado e atenção, compartilhando as conquistas do caminho que estamos construindo. Acolhedor também para a instituição foi o aprendizado com esses sujeitos e suas experiências étnico-raciais em seus lugares de atuação. A partir dessas apresentações surgiram relatos de vivências em situações de preconceito étnico, fomentando estudos de caso posteriores. Observamos que, ao perceberem que seus relatos haviam sido de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho, as pessoas se sentiram

inseridas em um lugar importante de construção de conhecimentos em rede.

Considerações finais

Analisar essa trajetória nos permite também identificar a importância de se investir na produção de conhecimento e em experiências de formação para o profissional educador museal a partir do próprio trabalho da instituição, oferecendo a autonomia necessária, com recursos e práticas que valorizem seus conhecimentos e suas vivências em comunidade, que dialoguem com os novos fazeres museais, com as novas linguagens educativas e comunicacionais, promovendo saberes emancipadores que possam ser compartilhados com a sociedade.

Finalizada a jornada acordada no projeto vencedor do prêmio, realizada durante o ano de 2016, prefeituras de cidades próximas às participantes demonstraram interesse e solicitaram a parceria para receber o projeto.

Partindo da Praça da Liberdade, a itinerância percorreu oito cidades: São Gonçalo do Rio Abaixo, Barão de Cocais, Rio Piracicaba, Itabira, Catas Altas, Ouro Preto, Mariana e Nova Lima. E em Belo Horizonte fizemos escala com a realização do projeto no Centro Cultural Vila Fátima, junto ao projeto Diversidade Periférica do MMGV. Foram mais de 500 km percorridos que geraram reverberações além das limitações geográficas.

Meia década de idas e vindas, encontros, escutas e falas se faz presente num 2020 marcado pela impossibilidade do encontro ao vivo, porém, com vistas à preservação da saúde e da nossa sobrevivência. São cinco anos desde que estruturamos em um projeto a vontade de levar as ações do Memorial Minas Gerais Vale para além das galerias, quando criamos o “Memorial Itinerante: Africanidades”.

Inspirados pela enormidade do estado, pelo pisar ritmado das Guardas de Congo que entoam cantos de louvor e liberdade e pelas trajetórias de luta dos povos que resistiram aos horrores da escravidão, entendemos que era preciso pegar a estrada. Levar a públicos distantes da capital nossas contribuições

frente às ações afirmativas para a educação museal étnico-racial, bem como aprender sobre esses tocantes com os sujeitos que nos receberam em seus territórios.

Nas idas às cidades foram realizadas exposições, debates, cursos e oficinas. Compartilhamos saberes ancestrais presentes na simbologia Adinkra através de expressões do fazer artístico, reforçando a representatividade e a identidade dos povos negros. Falamos dessas experiências em encontros de formação com professores da rede municipal de ensino da capital e marcamos presença no II Copene Sudeste - Congresso de Pesquisadores Negros do Sudeste, em 2018.

Olhando para o caminho trilhado nessa meia década e pensando no que ainda almejamos construir, tomo de empréstimo uma frase de Chico Science: “Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar”. Dizeres que, para nós, traduz o poder da mudança gerado pelo movimento. Mudamos juntos e não seremos mais os mesmos amanhã. É o que buscamos.

Notas

1 A itinerância do trabalho educativo do MMGV que tanto almejamos e dedicamos nossos esforços para que fosse além do papel e tomasse as estradas só foi possível pelo trabalho em coletividade e com a sabedoria e sensibilidade de duas pesquisadoras (à época companheiras de jornadas museais) as quais tenho respeito e admiração. A seis mãos escrevemos o projeto que viera a ser vencedor. Dedico esse texto à Ana Luiza Neves e Silvia Coelho. Dedico também essas linhas à toda equipe do setor Educativo do Memorial Minas Gerais Vale, parceiras e parceiros de luta por uma museologia plural, sensível e engajada.

2 Memorial Minas Gerais Vale: memorialvale.com.br

3 Política Nacional de Museus: pnem.museus.gov.br

4 Os percursos temáticos desenvolvidos pelo setor Educativo do Memorial Minas Gerais Vale são: Africanidades e memória:

Resgatar a cultura africana presente em Minas Gerais, percebendo e valorizando a diversidade étnico-cultural, assim como identificar e reconhecer as diversas formas de resistência como manifestações culturais.

Artes visuais, imagem e memória:

Pretende inserir o visitante no cenário das artes visuais em Minas Gerais através da observação das trajetórias e modificações pelas quais passaram as expressões artísticas ao longo do tempo, num movimento de aproximação à imagem como ferramenta discursiva, reflexiva e condensadora de significados em contextos históricos nos quais se insere.

Cartografia e memória:

Refletir sobre os espaços de ocupação do estado de Minas Gerais, bem como repensar caminhos, seja pela forma geométrica traçada pela Comissão Construtora de Belo Horizonte ou pelas trilhas abertas, por bandeirantes e clandestinamente, pelos traficantes de escravizados, em que a cor pálida do cerrado e as serras se mesclavam nas ilustrações dos disputados mapas das Minas Setecentistas. Nesse cenário de medo e disputa repensamos a concepção cartográfica de Minas Gerais sem esquecer dos grupos afetados negativamente nessas incursões bem como suas trajetórias.

Infância e memória:

Potencializar, a partir de práticas lúdicas, o papel do museu como espaço de encantamento e formação. Ativar de forma criativa o diálogo entre as crianças e o espaço expositivo do MMGV, viabilizando vivências e experimentos mediados pelos conteúdos e pelas práticas dos educadores.

Literatura e memória:

Pretende agregar a prática da leitura ao espaço museal, numa perspectiva de identificação e reciprocidade, procurando estimular a sensibilidade estética, a imaginação e o senso crítico. Ora em um contexto histórico específico, ora atribuindo-lhes outros sentidos a partir do contato e pesquisa com os processos criativos de escritores renomados e suas obras, celebradas no MMGV.

Mineiridades:

Busca discutir sobre a diversidade cultural do estado de Minas Gerais, entendendo valores e processos de transformações históricas e sociais.

República e memória:

Problematizar a implantação da República no Brasil, identificando os conceitos, símbolos e espaços públicos que marcaram o ideal republicano em Minas Gerais. Refletir sobre as noções de cidadania, liberdade e democracia, ressaltando-se a história do prédio da antiga Secretaria de Estado da Fazenda de Minas Gerais que abriga atualmente o Memorial.

5 Natalino Neves da Silva é professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar (DAE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas (UFMG). Atua em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

Pesquisa na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação. Tem estudado marcadores sociais da diversidade étnico-racial e formação de professores, além de temas relacionados à: educação e cultura, relações étnico-raciais e educação, juventude negra, educação de jovens e adultos, ensino médio, movimentos sociais e educação.

6 O site disponibiliza materiais de apoio ao participante e breves relatos sobre as experiências nas cidades participantes da jornada 2016 do Memorial Itinerante: Africanidades. Disponível em:

<https://memorialitinerante.wixsite.com/africanidades/relatos-de-experiencias>.

7 O livreto "Memorial Itinerante Africanidades" pode ser encontrado em versão digital em:

https://issuu.com/luhcorr/docs/3ab46a_d8fa7223d2254247a69c450e24a4.

8 As contribuições dos professores para o Diário de Memórias podem ser apreciadas acessando o link a seguir: <https://memorialitinerante.wixsite.com/africanidades/relatos-de-experiencias>.

9 Relação das comunidades certificadas: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>

Referências

BARBOSA, Nila Rodrigues: **Museus e Etnicidade** - O Negro no Pensamento Museal. Curitiba: APPRIS, 2018.

BERNARDI, Andréia Menezes de. **Plano Educativo**. Memorial Minas Gerais Vale. Belo Horizonte. 2014.

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 28, p. 1-30, 27 jan. 2020.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. **Teatro de Memórias, Palco de Esquecimentos**: Culturas Africanas e das Diásporas Negra em Exposições. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Joseania Miranda. **Museu Afro-brasileiro; ações afirmativas de caráter museológico no novo setor da herança cultural afro-brasileira**. In: **ENECULT, I**. 2005. Salvador. Anais.

IBRAM, 2010 CARTA DE PETRÓPOLIS. **1º Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM, 2010**. Disponível em: <http://boletim.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/Carta-de-Petropolis.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ICOM, 1972 I. MESA-REDONDA DE SANTIAGO DO CHILE - ICOM, 1972. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 15, n. 15, 11. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017.

RIBEIRO, Luciara. **Experiências negras**: o corpo negro na prática educativa de museus e instituições culturais: volume 1. Instituto Tomie Ohtake: São Paulo. 2020.

MEMORIAL MINAS GERAIS VALE. **Apresentação**. Memorial Minas Gerais Vale. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <https://memorialvale.com.br/pt/sobre-o-memorial/apresentacao/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

Políticas públicas museais e a promoção de programas de educação em museus: os públicos no plural

Museum public policies and the promotion of education programs in museums: the public in the plural

Marília Xavier Cury*

Palavras chave:
Políticas públicas museais
Educação em museus
Pandemia de coronavírus

Resumo: O artigo contribui com o debate sobre programas de educação em museus, sua organização e seus públicos, em face da Política Nacional de Museus. A discussão parte da pesquisa intitulada “Análise de narrativas educativas em museus”, realizada com equipes de educação (2014-2016) no momento da formulação da Política Nacional de Educação Museal. A pesquisa qualitativa e exploratória afirma a profissionalização das equipes interdisciplinares de educadores para atender à pluralidade de públicos e garantir a equidade de acesso, sua capacidade criadora e habilidade articuladora com outros setores museais, públicos e organizações diversas. A análise no viés da comunicação museológica gera pontos que convergem para a crítica sobre educação museal, que esperamos ser considerada nas políticas museais pós-pandemia de coronavírus.

Keywords:
Museum public policies
Museum educator
Coronavirus pandemic

Abstract: The article contributes to the debate about education programs in museums, their organization and their audiences, according to the National Museum Policy. The discussion is part of the Research Analysis of Educational Narratives in Museums carried out with education teams (2014-2016) at the time of the formulation of the National Museum of Education Museum. The qualitative and exploratory research affirms the professionalization of the interdisciplinary teams of educators, to serve the plurality of audiences and guarantee equity of access, their creative capacity and ability to articulate with other museum sectors, audiences and diverse organizations. The analysis in the museological communication bias generates points that converge to the criticism about museum education, which we hope will be considered in the post-pandemic coronavirus museum policies.

Recebido em 10 de dezembro de 2020. Aprovado em 22 de março de 2021.

Introdução

Nos marcos dos debates da museologia brasileira, o cotidiano do museu é um referencial significativo quanto à gestão e à implementação de programas e projetos que refletem a vocação institucional orientadora da sua atuação. Nesse sentido, a realidade empírica nos oferece ricos elementos para uma discussão ampla, baseada no

“saber fazer” e nas ricas contribuições de instituições e equipes que aceitam o desafio das funções básicas dos museus – científica, social e educacional – e os diálogos entre estas, promovidos pelas políticas institucionais, mas apoiando-se nas políticas públicas.

No sentido das articulações institucionais, o setor de educação tem papel relevante, pois para educar por meio e/ou a partir de um museu, esse setor atua transversalmente, ao mesmo tempo em

* Museóloga e Educadora de Museu. Professora Associada no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Coordena o InterMuseologias – Laboratório Interfaces entre Museologias – Comunicação, Mediação, Públicos e Recepção. E-mail: maxavier@usp.br.

que é base da missão institucional. Entre tantos objetivos, um museu cuida da educação, e entre tantas responsabilidades, educa na perspectiva não formal e sobre cidadania e valores humanos individuais, coletivos e de grupos, para afirmações identitárias diversas, como nos informa a Política Nacional de Museus (PNM).

Na constituição de um campo educacional para os museus, não podemos esquecer o papel desempenhado pelo que conhecemos como Ceca Brasil, interligação entre os membros brasileiros do Ceca¹ e as ações educacionais institucionais reunidas em fóruns que se intensificaram anualmente em torno dos temas dos encontros internacionais do Ceca-Icom. Esses fóruns produziram artigos apresentados e publicados nos anais dos eventos, que podem ser lidos e estudados como registros de um movimento brasileiro de fértil reflexão e contribuições para aquilo que entendemos hoje como educação museal. São, ao todo, 13 artigos coletivos que representam anos de discussões de grupos de composição flexível, dinâmica e criativa, disponíveis em “O Comitê de Educação e Ação Cultural (Ceca) e a Promoção da Educação em Museus no Brasil (1996-2009)” (BRUNO, 2010). A articulação do Ceca Brasil se dava amplamente, não somente os membros efetivos do comitê participavam, sendo o convite estendido a profissionais interessados.

Não separamos as discussões do Ceca Brasil de outras, pois muitas vezes os agentes profissionais e institucionais são os mesmos, trabalhando cooperativa e interativamente. Nas particularidades dos museus e centros de ciência e tecnologia, vários eventos ocorreram do fim dos anos de 1990 ao início do século XXI, como exemplificado por Cury (2015), com temas e enfoques tratados e aprofundados:

- Workshop Educação, Museus e Centros de Ciência. Apoio de Vitae – Apoio à Cultura, educação e Promoção Social. Rio de Janeiro, 1999;
- Educação para a Ciência – curso para treinamento em centros e museus de ciência. Estação Ciência/USP, com apoio de Vitae – Apoio à Cultura, educação e Promoção Social. São Paulo, 5 a 10 de junho de 2000;

- Seminário “O Formal e Não Formal na Dimensão Educativa dos Museus”. Museu da Vida/Fiocruz e Mast/MCTI. Rio de Janeiro, 2000;

- Encontro sobre a Pesquisa em Educação, Comunicação e Divulgação Científica em Museus. Museu da Vida/Fiocruz e Mast/MCTI. Rio de Janeiro, 26 a 28 de setembro de 2001;

- Seminário Internacional Implantação de Centros e Museus de Ciência. Casa da Ciência/UFRJ, Museu da Vida/Fiocruz. Apoio de Vitae – Apoio à cultura, educação e promoção social e The British Council. Rio de Janeiro, 2002;

- 34ª Conferência do Comitê Internacional de Museus de Ciência e Tecnologia (Cimuset). Mast/MCTI. Rio de Janeiro, 2006;

- Seminário Internacional Museus, Ciência e Tecnologia. Museu Histórico Nacional, Mast/MCTI e CNPq. Rio de Janeiro, 2006;

- Workshop Sul-Americano de Mediação em Museus e Centros de Ciência e Escola de “Mediação em Museus e Centros de Ciência”. Museu da Vida/Fiocruz. Rio de Janeiro, 1 a 6 de setembro de 2008.

Com a Política Nacional de Museus (PNM – BRASIL, 2003; NASCIMENTO JR.; CHAGAS, 2007) outras articulações foram iniciadas com o objetivo de organização do campo de educação em museus como lugar estratégico.

Antes de sua divulgação pública, a PNM foi precedida por um processo de discussão com diferentes atores ligados ao campo da museologia, cuja metodologia de concepção serviu de parâmetro para a atuação democrática que se buscava no MinC para os outros segmentos culturais (TOLENTINO; CASTRO, 2020, p. 239).

A PNM foi definidora do papel social dos museus no Brasil, com destaque para a diversidade e a participação como direito à musealização:

[...] a necessidade de compreensão das políticas públicas como categoria jurídica se apresentarem na medida em que se buscam formas de concretização dos direitos humanos, em particular os direitos sociais, direitos esses tratados nas Constituições a partir do século XX, que ultrapassaram os limites da estruturação do poder e das liberdades públicas, e passaram a tratar dos

direitos fundamentais em sentido amplo (TOLENTINO, 2008, p. 9)².

A lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus e dá outras providências, é bastante abrangente. Aqui trazemos alguns pontos relacionados à educação, tais como o Art. 29: “Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.”

A legislação, ainda, apresenta no Art. 45 as bases para o Plano Museológico, ferramenta de planejamento de alcance global e abrangência integradora, a partir da vocação da instituição. O programa “Educativo e Cultural” faz parte da estrutura desse plano e com o mesmo empenho deve ser elaborado, em consonância com o todo institucional organizado.

A Política Nacional de Educação Museal (PNEM) tem os seguintes marcos temporais (TOLENTINO; CASTRO, 2020):

- 2010 – 1º Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), do qual saiu a Carta de Petrópolis, que apresenta os “Subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação Museal”;

- 2014 – no 1º Encontro Nacional do PNEM, durante o 6º Fórum Nacional de Museus, foi definida a Carta de Belém com os “Princípios e Parâmetros para a criação e posterior implementação da Política Nacional de Educação Museal”;

- 2017 – durante o 2º Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal, a Carta de Porto Alegre consolida o processo consultivo implementado (IBRAM, 2017b), cuja metodologia encontra-se detalhada no “Caderno da Política Nacional de Educação Museal” (IBRAM, 2018).

Conforme a portaria 422, Parágrafo único (IBRAM, 2017a): “A PNEM é um conjunto de princípios e diretrizes que tem o objetivo de nortear a realização das práticas educacionais em instituições museológicas, fortalecer a dimensão educativa em todos os setores do museu e subsidiar a atuação dos educadores.” Como definição, conforme o Art. 2º desta portaria: “compreende-se por Educação

Museal um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade.” Destacando o papel das políticas públicas para o desenvolvimento do setor educacional museal, o Art. 3º complementa: “A presente Portaria destina-se ao campo museal brasileiro como um todo, reconhecendo os museus e os processos museológicos como lugares ideais para a prática dos princípios e diretrizes aqui formalizados” (IBRAM, 2017a).

Em face dos avanços das políticas públicas museais, quanto à participação de distintos públicos e à educação em museus, é que este artigo busca contribuir, com atenção à realidade empírica como lugar metodológico fundamental, sem prejuízo de outras abordagens:

Um dos grandes desafios da educação museal é justamente responder à expectativa de uma variedade tão grande de públicos [...], sendo necessária uma adequação dos meios (discursos, recursos, métodos etc.) utilizados nos processos educativos para possibilitar a acessibilidade cognitiva e atitudinal, na construção de conhecimentos (cognitivos, afetivos, sensíveis, críticos, desenvolvimento de habilidades etc.) a partir dos objetos e patrimônio preservados e/ou expostos pelo museu (SÃO PAULO, 2015, p. 4).

O que está apresentado, para discussão, é como os setores de educação se organizam e atuam, com a análise dos resultados da pesquisa “Análise de narrativas educativas em museus”³, realizada entre 2012 e 2016. Considera-se, nesse sentido, que os dados coletados (2014-2016) e os resultados obtidos são contribuições de um momento de consolidação e de avanço, considerando o caráter promotor das políticas públicas e a formulação da PNEM. A pesquisa partiu do pressuposto que as mudanças acontecem circunstancialmente em cada museu por equipes empenhadas, decorrentes de saberes construídos na práxis cotidiana. O que buscamos valorizar é o papel dos museus e de seus setores de educação na efetiva construção das políticas públicas, aqui entendidas como consolidações e continuidades garantidas, como nos apontou Rubim (2008, p. 196) sobre processo que vinha em desenvolvimento:

A construção que vem sendo realizada pelo ministério, em parceria com Estados, municípios e sociedade civil, de um Sistema Nacional de Cultura é vital para a consolidação de estruturas e de políticas, pactuadas e complementares, que viabilizem a existência e persistência de programas culturais de médios e longos prazos — logo não submetidas às intempéries conjunturais. Tal sistema deve estar associado e comportar outros (sub)sistemas que vem se constituindo, como o Sistema Nacional de Museus (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2006, 22)⁴.

A pesquisa aqui apresentada se apoiou no ideal que educação museal é campo dinâmico em constante transformação, conjunto de conhecimentos específicos que se organizam, fundamentalmente, no “enfrentamento do objeto” (MENESES, 2000), sem nenhum prejuízo às abordagens sobre o intangível, considerando inclusive que a materialidade para a museologia está ligada à imaterialidade⁵. Sob outra perspectiva:

Para nosotros, la educación en museos es una tarea militante, provocadora y crítica que intenta conectar la práctica educativa del museo con las políticas culturales y con el marco sociocultural que afecta a la institución, cuestionándose la idea de cultura, de museo y, finalmente, de sociedad que se quiere representar y construir (ALDEROQUI, 2012b, p. 39).

A educação museal explora criativamente o potencial do museu:

- as ações de educação devem atender à instituição e aos seus públicos;
- as estratégias educacionais devem estar vinculadas às dinâmicas culturais e sociais com as quais cada museu se relaciona;
- um programa de educação museal alcança distintos públicos, com diferentes demandas por meio de diversas estratégias, que se realiza por uma programação desenvolvida no tempo e no espaço, em consonância com o plano museológico.

Outra premissa fundamental que orientou a pesquisa foi a afirmação de que a educação em museu faz parte da curadoria, ou processo curatorial, como as ações em torno dos *musealia* – objetos museológicos. O educador é curador, como a interpretação realizada pelos públicos é ato de

curadoria; logo, os públicos são curadores também (CURY, 2020), num processo de comunicação museal com a educação em destaque. O sentido curatorial do educador de museus caminha para:

[...] a valorização de suas atribuições demonstrando que a função da educadora e do educador museal não se restringe a ser mediador(a)/atendente/guia nas exposições museológicas, quando estas foram pensadas, planejadas e executadas por outros profissionais historicamente mais valorizados nas relações de trabalho que envolvem o campo dos museus (TOLENTINO; CASTRO, 2020, p. 257).

A pesquisa teve como objetivo desenvolver análises integradas entre a compreensão das formas de uso do museu pelo público e as condições de produção determinadas pelo museu, focalizando os processos educacionais. Visamos explorar modelos de análise de programas e estratégias educativas, para maior clareza sobre como a educação se estrutura nos museus (CURY, 2014). Considerando o diálogo necessário entre produção e recepção, a pesquisa visou levantar pontos para o exercício da crítica, aspecto relevante que corroboraria com o aperfeiçoamento dos processos educacionais museais e com a produção de conhecimento desse campo não formal. O pano de fundo é o plano museológico institucional e o papel da educação museal.

O Art. 5º da portaria 422 (IBRAM, 2017a) cita, entre as diretrizes da PNEM (Eixo I – Gestão), o plano museológico e o programa de educação, a saber:

- I – incentivar a construção do Programa Educativo e Cultural, entendido como uma Política Educacional, definido a partir da missão do museu, pelo setor de educação museal, em colaboração com os demais setores do museu e a sociedade;
- II – promover o desenvolvimento do Programa Educativo e Cultural no Plano Museológico e estabelecer entre suas atribuições: missão educativa; referências teóricas e conceituais; diagnósticos de sua competência; descrição dos projetos e plano de trabalho; registro, sistematização e avaliação permanente de suas atividades e formação continuada dos profissionais do museu.

O presente artigo tem como objetivo específico levantar as formas como os setores educacionais realizam seus programas, a partir de um conjunto de ações, conforme a área de gestão – projetos, ações e atividades:

Um Programa é definido como um grupo de projetos relacionados, que tem definições estruturais e conceituais uníssonas, e duração temporal sistematizada, e que são gerenciados de modo coordenado para a obtenção de benefícios estratégicos e controle que não estariam disponíveis se eles fossem gerenciados individualmente (SÃO PAULO, 2015, p. 7).

E considerando as condições de produção, são estabelecidas relações com as equipes na práxis da instituição e na particularidade do setor⁶ (CURY, 2014), sempre com atenção à pluralidade de públicos com os quais se relacionam, como parte da sua missão. Nesse sentido, indo além das definições administrativas na direção dos compromissos primordiais com os públicos:

Es preciso, pues, encarar un verdadero diseño de la participación para entusiasmar a los visitantes a participar, donde cada formato sea pensado en función de qué clase de participación solicitamos a nuestros visitantes y qué implica cada una de ellas para la institución. Cada propuesta de co-producción, colaboración, contribución o co-creación, exige un diseño específico: espacios íntimos, de transición o colectivos; consignas abiertas o cerradas; con o sin mediación; propuestas de corto y largo alcance; de alta o baja tecnología; etcétera (ALDEROQUI, 2015, p. 40).

A esse desenho de participação e de experiências de públicos de museus que Silvia Alderoqui (2015) entende como curadoria de visitantes na exposição, identificaremos simplesmente como curadoria, que extrapolaremos para outras situações educativas no museu, pois todas exigem processos de pesquisa, elaboração, escolha, seleção e interpretação, ou seja, participação com engajamento entre educadores e educadores com públicos.

O que expomos e exploraremos no artigo considera a intersecção entre políticas públicas

museais, conceitos e formas de organização dos setores de educação, visando a valorização destes como parte essencial da museologia e dos museus. Embora a PNEM seja posterior à coleta de dados da pesquisa, essa política é reflexo desse momento produtivo, criativo e desafiador para os setores de educação museal, conforme demonstrado nas análises dos resultados da pesquisa apresentada.

A pesquisa

A educação em museus é um ramo da museologia aplicada associada à comunicação museal. No que se refere à museologia geral e à teoria museológica, vincula-se à comunicação museológica. Entre a museologia aplicada e a geral, os conhecimentos da práxis educacional em museus estabelece relações diretas com as teorias museológicas, numa relação reflexiva de mútua influência sobre escolhas e paradigmas adotados. A ótica da comunicação é oportuna, pois integra as análises que recaem sobre as interações entre museus e seus públicos e as (re)significação do patrimônio cultural musealizado (CURY, 2005).

Nesse sentido, o setor de educação museal se organiza para a emissão museológica (aqui entendida como a estruturação da mensagem e da narrativa pelo museu), tendo como referência que a emissão e a recepção não são processos díspares e separados, tampouco acontecem no singular ou passivamente. A comunicação museológica foi o viés metodológico determinante da pesquisa “Análise de narrativas educativas em museus”, o que se reflete na apresentação e discussão dos resultados.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram:

1. Visitas técnicas para coleta de dados por meio de formulário preenchido sucessivamente à entrevista com o coordenador do setor de educação, às vezes com a equipe presente;
2. Análise dos dados segundo tipologia de estratégias, ações e programas (formas de consolidação de estratégias e ações) e públicos.

O formulário foi organizado⁷ com base em pontos que abrangessem uma estrutura programática que compreendeu quatro orientações: I) Diversidade e diferenças; II) Relação entre

educação formal e não formal; III) Diversificação de estratégias; IV) Temário (mapa cognitivo) (CURY, 2013, 2014).

O formulário compreende os seguintes aspectos: dados da instituição (tipologia, vínculo e administração, horário de funcionamento e ingresso), do setor de educação (formação e composição de equipe, ações desenvolvidas, produção de materiais/recursos, disseminação de conhecimentos externamente, articulação com outros setores da instituição, participações em projetos institucionais, públicos com os quais trabalha).

As instituições escolhidas foram as que apresentavam um setor de educação atuante por anos sucessivos, com equipe e com um conjunto de ações voltadas ao público. Os contatos prévios foram realizados por *e-mail* com informações sobre a pesquisa e seu financiamento, para que os entrevistados – coordenadores do setor de educação ou pessoas designadas por eles – entendessem o alcance pretendido, assim como o vínculo com a academia. Os encontros se deram nas instituições com agendamento prévio. Presencialmente, foram dados os esclarecimentos sobre o formulário, as informações pretendidas e como seriam utilizadas, evitando que o participante se sentisse intimidado com possíveis “avaliações” sobre seu trabalho. Um dos recursos de aproximação foi o fato da pesquisadora ser conhecedora dos problemas e dilemas que envolvem a educação museal no Brasil. O formulário era previamente preenchido com informações objetivas, estas sempre checadas com os participantes, pois nem sempre os sites institucionais consultados apresentavam dados detalhados e/ou atualizados.

As instituições e setores que participaram da pesquisa foram as seguintes⁸:

- Mato Grosso do Sul: Museu das Culturas Dom Bosco – Missão Salesiana de Mato Grosso (MSMT) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB);

- Pará: Museu Paraense Emílio Goeldi – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) – setor: Serviço de Educação e Extensão (SEC);

- Pernambuco: Museu do Homem do Nordeste – Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj),

Ministério da Educação (MEC) – setor: Coordenação de Programas Educativos-Culturais;

- Rio de Janeiro:

- ✓ Museu da República – Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), Ministério da Cultura (MinC) – setor: Coordenação de Educação;

- ✓ Museu da Vida – Casa de Oswaldo Cruz (COC), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Ministério da Saúde – setor: Serviço de Educação em Ciências e Saúde (Seducs);

- ✓ Museu de Astronomia e Ciências Afins – MCTI, setor: Coordenação de Educação em Ciências (CED);

- ✓ Museu de Folclore Edison Carneiro – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), MinC – setor: Programa Educativo/ Setor de Difusão Cultural;

- ✓ Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Ministério da Educação – setor: Serviço de Assistência ao Ensino;

- Santa Catarina: Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville⁹ (MASJ) – Unidade de Patrimônio e Museus (UPM), Secretaria de Cultura e Turismo (Secult), Prefeitura de Joinville – Setor de Educação;

- São Paulo:

- ✓ Museu da Língua Portuguesa – Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo (SEC-SP) – setor: Núcleo de Ação Educativa;

- ✓ Museu de Arqueologia e Etnologia – Universidade de São Paulo (USP) – setor: Seção técnica de Educação para o Patrimônio (Step)/ Divisão de Apoio à Pesquisa e Extensão (Dape);

- ✓ Museu do Futebol¹⁰, SEC-SP – setor: Núcleo de Ação Educativa;

- ✓ Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre¹¹, SEC-SP – setor: Núcleo de Educação;

- ✓ Pinacoteca do Estado de São Paulo, SEC-SP – setor: Núcleo de Ação Educativa.

Os dados que apresentamos não são organizados por instituição, tendo em vista o protocolo estabelecido com os participantes e a ética que definimos, em se tratando da individualidade e do risco de recair ou levar o leitor a recair sobre uma avaliação ou julgamento institucional ou interinstitucional. Entendemos que não é o propósito do trabalho detalhar e/ou provocar

comparações entre instituições e setores de educação. Longe disso, visamos a um entendimento transversal que, ao mesmo tempo, valorize a participação de cada instituição, promova uma visão ampla e estimuladora do debate da educação museal no Brasil, mesmo que parcialmente.

Apresentação e discussão dos resultados

Das 14 instituições participantes do projeto de pesquisa (Quadro 1), 5 estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro; 5 no estado de São Paulo, sendo 4

na capital e uma no interior. As cidades de Campo Grande-MS, Belém-PA, Recife-PE e Joinville-SC contam com um museu cada.

As instituições participantes são públicas¹², com administração direta ou indireta, exceto o Museu das Culturas Dom Bosco. Sete museus estão relacionados a ministérios federais distintos – Ciência, Tecnologia e Inovação; Cultura; Educação; Saúde. Ao todo são 3 museus universitários. Os 4 museus vinculados à SEC-SP têm gestão mista público-privada, compondo com organizações sociais de cultura sem fins lucrativos para a execução da política cultural do governo do Estado¹³.

Quadro 1 – Distribuição dos museus da pesquisa por estado e vinculação institucional

Cidade/Estado	Museu/ Ano de criação	Vinculação	F	E	M	U	Pu	Pr
Campo Grande-MS	Museu das Culturas Dom Bosco/ 1951	Missão Salesiana de Mato Grosso e Universidade Católica Dom Bosco				X		X
Belém-PA	Museu Paraense Emílio Goeldi/ 1866	MCTI	X				X	
Recife-PE	Museu do Homem do Nordeste/ 1979	MEC	X				X	
Rio de Janeiro-RJ	Museu da República/ 1960	MinC	X				X	
	Museu da Vida/ 1999	Ministério da Saúde	X				X	
	Museu de Astronomia e Ciências Afins/ 1985	MCTI	X				X	
	Museu de Folclore Edison Carneiro/ 1958	MinC	X				X	
	Museu Nacional/ 1822	UFRJ	X			X	X	
Joinville-SC	Museu Arqueológico do Sambaqui de Joinville/ 1969	Prefeitura de Joinville			X		X	
São Paulo-SP	Museu de Arqueologia e Etnologia/ 1989	USP		X		X	X	
	Museu da Língua Portuguesa/ 2006	SEC-SP		X			X	
	Museu do Futebol/ 2008			X			X	
	Pinacoteca/ 1905			X			X	
Tupã-SP	Museu Índia Vanuïre/ 1966			X			X	
Totais	14	-	7	5	1	3	13	1

Legenda: F = federal; E = vinculação estadual; M = vinculação municipal; U = universitário; Pu = público; Pr = privado.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O primeiro setor de educação no Brasil é do Museu Nacional, “em 1927, com o surgimento do então Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional, criado por Roquete Pinto” (IBRAM, 2018, p. 14), sem esquecer o empenho de Bertha Lutz nesse processo (LOPES, 2008). No Museu do Folclore Edison Carneiro, ocorrem ações de educação desde 1958, mas o setor se forma na década de 1980. No Museu Paraense Emílio Goeldi, a organização da ação de educação remete à década de 1980, o que ocorreu também com o Museu de Astronomia e Ciências Afins (1985) e o Museu de Arqueologia e Etnologia (1989).

O Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre foi criado em 1966 com estreita ligação com a educação e com a escola, mas teve o Núcleo de Educação implantado após o início da gestão da ACAM Portinari, em 2008. Na Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 1975, na gestão de Aracy Amaral: “São criados os laboratórios de desenhos para crianças, adolescentes, adultos e professores.” (PINACOTECA, 2021, s/pág.), e em 2002, na gestão de Marcelo Mattos Araújo, foi “implantada a área de ação Educativa” (PINACOTECA, 2021, s/pág.).

O Museu das Culturas Dom Bosco teve a ação de educação mais organizada a partir de 1997, quando a Universidade Católica Dom Bosco assume a gestão do museu. Em 2005, esse museu muda para uma nova sede, no Parque das Nações Indígenas, e o setor de educação foi ampliado. O Museu da Língua Portuguesa e o Museu do Futebol, inaugurados em 2006 e 2008, respectivamente, contam com seus Núcleos de Ação Educativa desde o início de suas atividades públicas.

A composição das equipes de educadores apresentou-se como multi ou interdisciplinar, sem restrição de formação, o que é um valor para todos os setores que participaram da pesquisa, considerando a diversidade de projetos e de públicos, como também a transversalidade que os setores de educação museal têm quanto a temas diversos, interações com outros setores na instituição e com entidades e organizações externas com as quais estabelecem ações conjuntas. Há de se mencionar, ainda, que a pesquisa manteve respeito à museodiversidade brasileira (NASCIMENTO JR.;

CHAGAS, 2006) e a representação de cada instituição nesse cenário.

Quanto à quantidade de profissionais, o quadro estável das equipes variava entre 4 e 40, à época da pesquisa. Oito instituições contrataram por projetos, variando entre 1 e 14 contratados temporariamente. Algumas instituições estavam sem estagiários ou com 1 ou 2, outras mantinham 14. Esses estagiários, inseridos na rotina do setor de educação, passaram por formação no campo de educação museal, ou mesmo para além dele, uma vez que a formação abrange o potencial dos museus.

Alguns setores de educação mantêm programas constante de estágio, ora com bolsas do CNPq, ora das universidades e/ou estruturas vinculadas ou, em um caso, com a qual mantinham parcerias, postura que se alinha à diretriz da portaria 422: “VI – valorizar a troca de experiências por meio de parcerias nacionais e internacionais para a realização de estágios profissionais em educação museal” (IBRAM, 2017a). No momento da pesquisa, somente dois setores de educação mantinham um voluntário cada um, deixando-nos a refletir sobre esses poucos números na relação com outros investimentos em pessoal, considerando que o voluntariado está previsto na lei nº 11.904 (Art. 9º):

Os museus poderão estimular a constituição de associações de amigos dos museus, grupos de interesse especializado, voluntariado ou outras formas de colaboração e participação sistemática da comunidade e do público. [...] § 2º Os museus poderão criar um serviço de acolhimento, formação e gestão de voluntariado, dotando-se de um regulamento específico, assegurando e estabelecendo o benefício mútuo da instituição e dos voluntários.

Havia uma rotina interna intensa nos setores de educação museal, muitas vezes não explicitadas na pesquisa, mas deduzida, tão óbvias como nos parece, que vale a pena mencioná-la. Trata-se daquilo que envolve o agendamento das visitas, cadastro de escolas e entidades, professores e outros agentes, contato com distintos públicos para divulgação de atividades educacionais, elaboração de projetos e experimentações, desenvolvimento de didáticas

específicas, atualização do programa de educação em sintonia com a dinâmica de execução do plano museológico da instituição etc.

Outros aspectos da rotina são referentes ao controle quantitativo da visitação, elaboração e aplicação de estudos de público e de avaliação das visitas pelos visitantes, o que corresponde à portaria 422 (Art. 5º, sobre diretrizes, Eixo II):

II – reconhecer entre as atribuições do educador museal: a atuação na elaboração participativa do Programa Educativo Cultural; a realização de pesquisas e diagnósticos de sua competência; a implementação dos programas, projetos e ações educativas; a realização do registro, da sistematização e da avaliação dos mesmos; e promover a formação integral dos indivíduos. (IBRAM, 2017a).

Quanto à preparação sistemática e detalhada de relatórios do setor de educação, outro aspecto rotineiro, a portaria 422 (Art. 5º) informa sobre diretrizes para Gestão: IV “incorporar a contribuição dos setores de educação museal como parte integrante das programações e na constituição da memória do museu por meio do registro e divulgação de suas ações” (IBRAM, 2017a).

A pesquisa empírica revela e reforça outros três aspectos. O primeiro refere-se à transversalidade dos setores de educação, uma vez que suas ações partem das temáticas institucionais e do potencial do acervo. Nesse sentido, o programa de educação não está isolado na implementação do plano museológico, interagindo com os demais programas, muitas vezes articulando setores distintos, outras, articulando a instituição no exercício da sua missão. Os setores se referem à pesquisa sobre as coleções, a administração, particularmente quanto à recepção de visitantes, mas não se restringindo a esses, dadas as articulações que queremos valorizar, uma das características dos setores de educação.

O segundo aspecto refere-se a situar o programa de educação na política de gestão de acervo: “o termo aplicado aos vários métodos legais, éticos, técnicos e práticos pelos quais os objetos são reunidos, organizados, pesquisados, interpretados e preservados” (LADKIN, 2015, p. 14). Essa política é integradora de todos os setores em torno do estatuto conceitual da instituição e envolve diversas áreas de

pesquisa, salvaguarda (conservação e documentação) e comunicação museológica (exposição e educação principalmente) em torno do objeto museológico, o que entendemos como o processo de curadoria ou simplesmente curadoria.

A política que compreende, entre tantos pontos, a problemática do acesso aos *musealia* e à musealidade, como também a participação dos educadores naquilo que chamamos como a trajetória dos objetos museológicos, desde antes de se tornarem *musealia* até as sucessivas atribuições de valores, educacionais inclusive, o que denominamos como musealidade, por meio das interpretações, atribuição de sentidos e (re)significações (CURY, 2020). O que se quer destacar é a participação dos setores de educação museal na política de gestão de acervo, o que raramente é considerada. Trazemos para o debate as contribuições dos educadores no que concerne a essa política, especialmente quanto à legislação, interpretação e ética na interface e no diálogo com os distintos públicos do museu.

O terceiro aspecto está ligado às articulações externas com a formação de parcerias, contribuindo mais uma vez com o plano museológico e o fortalecimento político da instituição, observando-se a lei nº 11.904 (Art. 2º), que aponta como princípios fundamentais dos museus “o intercâmbio institucional” (BRASIL, 2009). O Art. 5º da portaria 422, completa esses princípios ao citar, no eixo Museus e Sociedade, seguinte diretriz: “estimular a colaboração entre órgãos públicos e privados de educação, promovendo a difusão da educação museal, em consonância com a PNEM, visando à formação integral.” (IBRAM, 2017a). As parcerias mencionadas envolvem, por exemplo, o Instituto Benjamin Constant, Fundação Pró Paz, prefeituras, secretarias estaduais e municipais ligadas à assistência social, diretorias de ensino, hospitais, universidades, fundações diversas, igrejas, organizações comunitárias, organizações não governamentais (ONGs).

Quando indagados sobre as formas de divulgação das ações dos programas para o campo museal e outros relacionados, os participantes relacionaram: participações em eventos com comunicações orais e como palestrantes, participações em aulas de graduação ou pós-graduação, publicações em periódicos, capítulos

e livros e anais de eventos, entre outros. Esses esforços já atendiam, à época da coleta de dados, para a pesquisa à diretriz do Eixo II – Profissionais, formação e pesquisa, Art. 5º da portaria 422, principalmente quanto a:

V – potencializar o conhecimento específico da educação museal de forma a consolidar esse campo, por meio da difusão e promoção dos trabalhos realizados, do intercâmbio de experiências e do estímulo à viabilização de cursos de nível superior em educação museal (IBRAM, 2017a).

Temos que destacar a organização de eventos para aprofundar discussões e fomentar as articulações, mas também a pesquisa de cunho educacional que todos os setores de educação realizavam de forma integrada aos diversos projetos, mas também com a constituição de grupos no Diretório de Pesquisa do CNPq e/ou centros de referência, colaborando com a lei nº 11.904 (BRASIL, 2009):

Art. 28. O estudo e a pesquisa fundamentam as ações desenvolvidas em todas as áreas dos museus, no cumprimento das suas múltiplas competências. [...] § 2º Os museus deverão promover estudos de público, diagnóstico de participação e avaliações periódicas objetivando a progressiva melhoria da qualidade de seu funcionamento e o atendimento às necessidades dos visitantes.

Ainda no Art. 5º e no Eixo II da portaria 422, sobre as diretrizes do PNEM: “VIII – promover o desenvolvimento e a difusão de pesquisas específicas do campo por meio da articulação entre os setores educativos e agências de fomento científico, universidades e demais instituições da área.” (IBRAM, 2017a).

Para maior visibilidade dos programas de educação museal, no entanto, o incentivo da instituição é fundamental, mas também para tornar público o trabalho realizado por equipes comprometidas e a abrangência de públicos envolvida. A instituição também facilita as interações entre os setores do museu, pois muitos objetivos são comuns e compartilhados (CURY, 2014). Mas a instituição pode e deve eliminar ou minimizar os fatores que colocam a ação de

educação, muitas vezes, em situação menor dentro da instituição:

A educação é frequentemente relegada para os espaços fronteira do museu e, portanto, como atividade museal, subestimada. Neste sentido, as práticas de mediação são compreendidas como “práticas semivisíveis” e, como tal, são menos valorizadas academicamente e profissionalmente do que, por exemplo, o trabalho de estudo de coleções e curadoria (SEMEDO; FREITAS, 2017, p. 50).

A criatividade e flexibilidade das equipes dos setores de educação prevalecem sobre a quantidade de profissionais envolvidos, às vezes diminuta e organizada entre rotina interna e ações voltadas aos públicos. No aspecto da PNM (BRASIL, 2003; NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2007), os programas surpreendem quanto à “perspectiva da diversidade cultural: diversidade de ações, com diversidade de tempos e estratégias para uma diversidade de públicos, com distintos interesses e necessidades” (CURY, 2014, p. 4437), mantendo-se a devida cautela sobre as especializações necessárias a projetos e ações com os públicos que demandam ações específicas voltadas a cada um deles – a equidade –, como pessoas com deficiências cognitivas, sensoriais e motoras ou em situação de vulnerabilidade social e/ou em situação de rua, internos em tratamento psiquiátrico. Como as ações com esses públicos derrubam barreiras culturais, ajudam a quebrar preconceitos, a garantir os direitos humanos? Pensar essas questões nos leva a entender, na sua aplicação prática, como as políticas públicas são relevantes.

No caso da lei nº 11.904: “Art. 2º São princípios fundamentais dos museus”, dos quais destacamos quatro pontos: “I – a valorização da dignidade humana; II – a promoção da cidadania; III – o cumprimento da função social; [...] V – a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural [...]”. No Art. 35 da mesma lei, “Os museus caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente”. O que a PNEM, pela portaria 422, trata como “acessibilidade plena ao museu”, Amanda Tojal (2007, 2015) advoga como uma acessibilidade comunicacional, ou seja, a

estruturação de formas específicas de comunicação museológica para distintos públicos com diferentes necessidades. A autora lembra também que há, nesse sentido, alguns aspectos ainda abertos para contemplação nas políticas públicas museais não compreendidos na “acessibilidade para todas as pessoas” (BRASIL, 2009) pela lei nº 13.146/2015, pois requerem diferenciações para se falar de equidade de fato (TOJAL, 2007, 2015), sendo este um trabalho mais complexo e que vai muito além da igualdade.

Uma das categorias proeminentes da educação museal corresponde aos grupos organizados¹⁴, que, por meio de diversas motivações, agendam a visita ao museu por meio de um agente promotor – na maioria das vezes o professor, quando a origem é a escola –, mas devemos lembrar que há outros agentes que representam suas organizações, como párocos, chefes de escoteiros, agentes sociais e educacionais, lideranças comunitárias, etc.

As exposições do sistema comunicacional da instituição (de longa duração e temporárias) têm papel relevante, mas podemos mencionar, ainda, com a mesma deferência, os circuitos de visitação nos jardins e parques integrados a alguns museus, reservas técnicas visitáveis e/ou visitas a reservas técnicas e nos espaços dos “bastidores do museu” e planetário inflável digital. Algumas instituições têm em seus circuitos exposições táteis, com ou sem recursos audiodescritivos ou táteis associados à exposição de longa duração. Nessa categoria de público organizado que se apresenta mediante agendamento de visitas, quando faz suas escolhas quanto a temas e circuitos, o escolar se mantém prioridade pela larga faixa etária que compreende e pela fase de formação dos envolvidos – crianças e jovens.

O professor, por sua vez, é um público, mas parte fundamental do processo, uma vez que tem como função:

[...] mediar o conhecimento apresentado na escola com a experiência no museu. Coisa que não é simples. Para os outros visitantes, a presença de grupos escolares desperta empatia, mas poucos atribuem o evento aos docentes. Evidentemente que os estudantes não chegaram lá sozinhos, foram levados. Quem os levou? O que houve para

que isso acontecesse? (BUCHMANN, 2014, p. 2).

O professor tem tratamento especial oferecido pelos setores de educação dos 14 museus, por meio de atendimentos, orientações para visita, publicações especiais e outras estratégias. As instituições reconhecem o papel desse agente multiplicador e sujeito ativo no processo de visita com grupos escolares e no desenvolvimento de correlações entre escola e museu.

Outras categorias de públicos organizados vêm ganhando peso a partir de iniciativas em prol de grupos específicos, como o de idosos. Nesse caso, podemos também introduzir a distinção entre grupos organizados que agendam visitas de algumas horas, daqueles que se formam a partir de uma iniciativa do setor de educação, por meio de cursos, oficinas, clubes de pesquisa e outras estratégias.

A ação de educação em exposições potencializa a comunicação em museus (CURY, 2005), como bem sabem os educadores, na teoria, na prática e nas discussões compartilhadas no campo de educação museal. No entanto, nem sempre os setores de educação participam dos processos de curadoria de exposições, a depender da instituição. O distanciamento da equipe de educadores dos processos de elaboração expográfica traz consequências à valorização do setor:

De ello se desprende la invisibilidad de educadores y educadoras que, a pesar de representar a los visitantes, ni siquiera han sido consultados, incluidos o reconocidos en las primeras fases de la organización expositiva (PADRÓ; HERNÁNDEZ, 2001, p. 3).

Esse apartamento do setor de educação não é um estratagema contra a educação, mas o *modus operandi* do modelo pós-moderno de organização de museus e outras instituições culturais na lógica da indústria do entretenimento, o que Carla Padró (2003) entende como democratização da cultura disciplinar para atrair visitantes, como forma de validação do que a instituição faz e estrutura para se sustentar, por meio da construção de uma imagem institucional forte e coesa. As exposições têm papel

nesse modelo, pelo seu potencial recreativo de experiências lúdicas e de interatividades propostas, estetização e apelo sensorial. Nesse sentido, as exposições se organizam entre curador, designer e produtor cultural, o educador chega no final para o atendimento dos públicos.

O que queremos ressaltar é que a contraparte que a educação defende para si é outra:

O sea, lo que aquí interesa, es tener presente que los procesos de comisión, curatorship, gestión y educación son reinventados a partir de estructuras más flexibles, de trabajo en equipo, de patronatos más civiles, de des-estructuras museológicas y de proyectos polivocales (PADRÓ; HERNÁNDEZ, 2001, p. 2).

Carla Padró (2003) nos apresenta outro modelo de organização, o pós-moderno revisionista com proposta democrática, em que a educação e o educador teriam outro lugar de atuação e de contribuição:

Por ello, se entiende la cultura institucional no desde una visión fija, sino como un espacio de distintas culturas y subculturas donde confluyen una serie de dilemas, contracciones y tensiones en relación con los procesos de selección y de producción de conocimiento. Ya no estamos ante la dicotomía entre novel y experto, entre profesional y artesano, sino que nos encontramos en un modelo en red donde confluyen diferentes visiones y versiones que son hechas públicas (p. 58).

O que trazemos para a discussão sobre o programa de educação em museu recai sobre a instituição onde o programa se insere e os modelos de gestão museal. Há uma articulação entre plano museológico e programa de educação, e como essa articulação acontece está em análise crítica.

A participação do setor de educação nos processos expográficos, conforme os dados da pesquisa, pode ocorrer com maior frequência com as exposições temporárias, ou mesmo com aquelas propostas pelos setores com temas específicos e/ou com a produção artística dos públicos de projetos educacionais específicos. Nessa última situação, a exposição pode ser itinerante. Mas, com regularidade e grande maestria, os setores de educação elaboram

roteiros temáticos para as exposições, jardins e parques, o que consiste em trabalho de curadoria seguramente. Curadoria dentro da curadoria, recuradoria, otimização de diferentes caminhos que são diferentes leituras e interpretações, para diferentes públicos.

Una visita no implica necesariamente el recorrido de todos los puntos de intensidad que componen una exposición. En otras palabras, la instalación consciente de nudos a lo largo del recorrido no garantiza el comportamiento de los sujetos; sin embargo, siempre hay algo más que puede hacerse en función del movimiento de los cuerpos en el espacio para que desde diferentes posiciones del visitante se planteen caminos, puntos de mayor o menor intensidad y direcciones posibles que se correspondan con los vínculos narrativos que queremos dar a conocer o a interpretar (ALDEROQUI, 2012a, p. 30-31).

Os recursos produzidos pelos setores de educação são os mais diversos. As publicações compreendem: para o público escolar, almanaque, braille-tinta¹⁵, folhetos temáticos, guia de visita, para citar alguns exemplos levantados na pesquisa.

Os processos de elaboração de jogos foram mencionados, desde os conhecidos (quebra-cabeça e jogo da memória) até os originais, criados a partir da problemática educacional do museu. Os jogos têm usos diversos no museu ou para empréstimo. Outra linha criativa volta-se para a produção de kit – termo amplo para recursos que reúnem objetos, cópias ou réplicas, impressões 3D, impressos e orientações para uso, tudo organizado em torno de um tema e embalado para guarda e transporte. No geral, os kits – por vezes denominados malas ou malas – são produzidos para empréstimo para escolas e organizações diversas, embora possam ser utilizados no espaço do museu.

Há muitos outros recursos produzidos pelas equipes: vídeos, multimídias, acervos sonoro e visual, coleções didáticas, aparatos interativos, brinquedoteca e biblioteca, galeria tátil, recursos multissensoriais, audioguia, videoguia, maquetes táteis, etc.

Também outras ações acontecem, como programas de mídia e longa duração com jovens em “clubes” organizados pelo museu e atividades sistemáticas, como feiras de ciência e para promoção

de brinquedos populares e artesanato indígena ou outros.

A diversidade de ações pode ser completada com palestras, cursos, visitas técnicas, atividades artísticas, sessões de vídeo, apresentações de teatro, observação da natureza e do céu, escavação arqueológica simulada, encontros com professores, uma noite no museu, atividades de férias, turismo cultural, ações em feira de rua e na praia, visita estimulada, como também dinâmicas e brincadeiras.

A agenda anual dos setores de educação tem aderência à programação da Semana Nacional e da Primavera dos Museus, Semana do Índio, Semana da Criança, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Semana Nacional de Astronomia, Olimpíada Brasileira de Astronomia, Olimpíada Internacional de Astronomia e Astronáutica.

Pelo conjunto de ações de educação museal que as 14 instituições envolvidas na pesquisa ofereciam no período da pesquisa, acionamos o Art. 31 da lei nº 11.904 (BRASIL, 2009): “As ações de comunicação constituem formas de se fazer conhecer os bens culturais incorporados ou depositados no museu, de forma a propiciar o acesso público.” Mas também, e principalmente:

Los museos concebidos como espacios para la comunicación (foros) son lugares donde se genera conversación y se sostiene la interacción, creando ámbitos y situaciones en los que la gente se encuentre, pueda darse cita para disfrutar, intercambiar, construir, compartir ideas, discutir y participar en la producción y uso del acervo. (ALDEROQUI, 2012a, p. 33).

Agrupados em grandes categorias, com o cuidado para não esconder a diversidade, os públicos dos setores de educação museal compreendem um grande espectro social. Conforme a lei nº 11.904 (BRASIL, 2009): “Art. 46. O Plano Museológico do museu definirá sua missão básica e sua função específica na sociedade e poderá contemplar os seguintes itens, dentre outros: [...] III – a identificação dos públicos a quem se destina o trabalho dos museus.” Nesse sentido, os programas de educação museal colaboram, somando-se ao fato que formam públicos, procurando-os e

estabelecendo relações dialógicas, na sede do museu ou em outros espaços da sua abrangência de atuação.

Relacionamos os públicos dos setores de educação dos 14 museus, expandindo a relação já apresentada anteriormente (CURY, 2014), como seguem:

I. Organizado com agendamento

✓ Escolar: estudantes e professores (educação infantil, ensinos fundamental e médio, EJA);

✓ Universitário: estudantes e professores

✓ Cegos e com deficiência visual (ligados a escolas ou entidades);

✓ Cadeirantes e com dificuldade de locomoção (ligados a entidades);

✓ Com deficiência cognitiva (ligados a escolas ou entidades);

✓ Surdos (ligados a escolas ou entidades);

✓ Idosos (ligados a entidades);

✓ Escoteiros (em grupo);

✓ Indígenas (artesãos, alunos e professores indígenas)

II. Organizado pelo/no museu

✓ Crianças e adolescentes;

✓ Idosos;

✓ Indígenas (artesãos);

✓ Autistas e com déficit de atenção;

✓ Jovens em capacitação e empreendedorismo;

III. Espontâneo

✓ Familiar;

✓ Adultos;

✓ Cegos;

✓ Cadeirantes e com dificuldade de locomoção;

✓ Com deficiência cognitiva;

✓ Surdos;

✓ Idosos;

✓ Indígenas;

✓ Escoteiros;

✓ Turistas;

IV.	Em situações específicas	✓	Educadores e agentes
✓	Pacientes e/ou internos em tratamento de saúde;	✓	socioeducativos;
		✓	Educadores e agentes socioculturais;
V.	Em situação de exclusão social	✓	Educadores de cegos;
✓	Jovens internos/em fase de reinserção social;	✓	Alunos de graduação em estágio curricular;
✓	Pessoas em situação de rua;	✓	Bolsista de iniciação científica;
✓	De casas de acolhimento (conhecidas por albergues);	✓	Alunos de pós-graduação;
✓	Jovens beneficiados de bolsa família (em processo de evasão escolar);	✓	Jovem aprendiz;
✓	Pessoas em situação de vulnerabilidade social;	✓	Agentes de turismo;
		✓	Profissionais de entidades que buscam informação;
		✓	Outros em formação profissional;
VI.	Do entorno da instituição e/ou do território de abrangência do museu	X.	De eventos
✓	Famílias;	✓	Espontâneo;
✓	Escola + família;	✓	Organizado: escolar e outros;
✓	Infantil;	XI.	Outros
✓	Jovens/adolescentes;	✓	Públicos de praia/banhistas;
✓	Escolar: estudantes e professores;	✓	Público de/na feira;
✓	Idosos;	✓	Profissionais de jardinagem;
✓	LGBT;	✓	Não visitante;
✓	Baixa escolaridade;	✓	Adulto contraventor.
✓	Trabalhadores e operários;		
✓	Negros;		
VII.	Comunidades/grupos tradicionais		
✓	Pescadores;		
✓	Coletores;		
✓	Agricultores;		
✓	Moradores de unidades de conservação;		
✓	Caranguejeiros;		
✓	Pescadores;		
✓	Carambolas;		
✓	Indígenas;		
✓	Ribeirinhos;		
✓	Sem terra;		
VIII.	Profissionais de/do museu		
✓	Profissionais do museu;		
✓	Educadores e profissionais de museus;		
IX.	Em formação, capacitação ou treinamento profissional		

Com esse vasto panorama de públicos, queremos valorizar as interações entre ações museológicas e educacionais que contribuíram com a formulação de políticas públicas que, por sua vez, seguem dando diretrizes museológicas para o desenvolvimento de instituições fincadas na democracia, conforme define a lei nº 11.904 (BRASIL, 2009), no Art. 29: “Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.”

Alguns pontos em discussão

Entre tantos dados levantados nos setores de educação dos 14 museus e questões analisadas, por aquilo que as políticas públicas promovem, alguns pontos merecem maior atenção, especialmente

aqueles que se referem às políticas educacionais nas instituições.

Um deles recai sobre a relação entre museu e escola, como uma “força coletiva” entre educação não formal e formal, envolvendo profissionais das duas instituições, unidos em torno de algo novo que “alcançam um impacto social mais amplo quando essas instituições combinam as suas ações em um projeto construído em conjunto e dividindo as tarefas de acordo com suas missões e especificidades.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 39).

Outro aspecto refere-se à especificidade da ação de educação museal e o papel do educador. Muitas questões poderiam ser levantadas nesse sentido, mas nos interessa caminhar para aquilo que consideramos como essencial. O conceito de mediação nos ajuda a refletir sobre isso. Há várias definições de mediação, mas a flexibilidade e reflexividade são essenciais numa ação dialógica de trocas e construções conjuntas, em ações significativas para profissionais e públicos que interagem, por isso a mediação não pode ser programada, como defendem Semedo e Freitas (2017). Então, nem sempre a mediação acontece e nem tudo permite a mediação, o que não significa ausência de campos de domínios a serem construídos numa prática com características desenvolvidas por profissionais preparados – os educadores de museus.

A mediação é uma elaboração cujo processo é um exercício de curadoria que envolve a instituição museu como lugar de produção de conhecimento, de interpretação, experiências cognitivas, emocionais e sensoriais, de preservação de coleções, de memórias, culturas e narrativas, lugar de encontros, disputas, conflitos, mas também da prática da tolerância (CURY, 2005). O museu é uma instituição ancorada na tolerância e, para isso, precisamos da educação e da mediação, do educador e do mediador.

O educador não é o único mediador no museu, a função educativa do museu é exercida por vários atores, mas este artigo privilegiou as contribuições da educação museal e do papel insubstituível do educador.

A curadoria em museus é realizada por pesquisadores que se debruçam sobre as coleções e, em decorrência dos resultados que alcançam, a

curadoria acontece na elaboração das exposições. No entanto:

O sentido histórico de subjugação do trabalho do educador à reprodução dos discursos expositivos será aqui contrariado, porquanto o cargo de curadoria pedagógica se apresenta na proposição do programa educativo da exposição, permitindo-lhe criar um espaço curatorial e educativo reveladoramente colaborativo e que caminha a par e passo com os outros espaços de mediação. O trabalho de curadoria educativa define-se (está a definir-se?) quer a partir da conquista do espaço reivindicado pelos educadores, quer pela flexibilização (e interesse?) dos espaços curatoriais em relação ao tema (SEMEDO, FREITAS, 2017, p. 57).

Curadoria e mediação não são a mesma coisa. Curadoria não é mediação – mas pode ser. Porém, mediação é ato de curadoria diferente de outras contribuições curatoriais que coabitam o espaço do museu. As curatorias realizadas pelos educadores museais se estruturam na comunicação no sentido da dialógica como princípio, mas como ação que envolve tanto as condições de emissão das mensagens quanto a recepção e os públicos integralmente.

O diálogo, como método – e como designação – cria um sentido transversal que indica uma aproximação do trabalho realizado tanto pelo mediador (dialogante), quanto pelo curador (pedagógico e dialogante) no exercício das suas tarefas (com o público e no âmbito da instituição). A educação de caráter museal revê-se neste modelo, aspirando a partir de práticas culturais ampliadas, expondo-se à crítica e à reflexão partilhada (SEMEDO, FREITAS, 2017, p. 58).

“Este tipo de conversación ‘elaborada’, colaborativa y constructiva, se enfoca en la naturaleza del significado y la experiencia del museo y permite la reflexión acerca de los procesos de negociación cultural entre el museo y el visitante” (ALDEROQUI, 2012a, p. 33), trabalho que, ao nosso ver, não precisa ser procurado, pois já se encontra nos 14 museus da pesquisa, como em tantas outras instituições museais do Brasil.

Considerações finais: contar histórias com detalhes humanos

As políticas públicas são importantes para orientar as ações sociais. A PNM e a PNEM foram construídas num esforço do campo museal para reunir e consolidar iniciativas em curso, avançar e orientar a implementação de outras ações, considerando as funções museais. A realidade empírica é, por outro lado, riquíssima e nos revela um universo em expansão e em sintonia social permanentemente. A política dá suporte e orienta, mas é no museu que as equipes de educadores se empenham na realização de tantos programas estruturados para distintos públicos, em respeito à diferenciação e à equidade.

Os dados coletados na pesquisa qualitativa de base empírica são muitos e diversificados e revelam informações das instituições em pauta quanto à complexidade dos programas de educação museal, criatividade, empenho e dedicação, como também preparo dos educadores para o ofício da educação em museus. Um dos alicerces da educação museal é o dialogismo que se dá de distintas formas entre profissionais e públicos, por isso o diálogo como método nos parece bastante favorecedor do tipo de relação que os educadores introduzem nos museus cotidianamente, por meio dos programas que elaboram e atualizam constantemente.

Apesar de todas essas considerações elevadas sobre os setores de educação museal, as equipes e programas elaborados minuciosamente, a dúvida que se coloca é como valorizar e melhor situar a educação museal nos processos museológicos de forma simétrica a tantas outras especializações, como é do seu mérito.

Em plena pandemia de coronavírus que atravessamos desde 2020, muitas questões sobre valores e públicos são levantadas (PONTE, 2020) para o presente e para o futuro. No sentido da travessia de um estágio pré-pandêmico, pandêmico para outro pós-pandêmico, Jones (2020, s/pág.) afirma que “Os museus que passarão pela Era da Quarentena serão os que entenderão as necessidades emocionais de seus públicos, enquanto buscam se manter financeiramente estáveis.” Essa afirmação nos faz crer que haverá um pêndulo que corre de um lado para outro, o que nos deixa uma enorme dúvida

sobre o lugar da educação museal e do educador de museu, uma vez que esse profissional é o mais preparado no museu para as questões dialógicas, mas também o mais desfavorecido no jogo de forças no museu, como expusemos.

A autora coloca o desafio de um novo propósito ligado às necessidades dos públicos e como o museu pode se adaptar a isso a uma nova missão, e indaga: “O que há no coração pulsante de sua missão [museal]?” (JONES, 2020). É exatamente entre o vai e vem do pêndulo e o jogo de forças internos de cada museu que as políticas públicas precisam se colocar, ultrapassando os limites da sustentabilidade dos museus, mas lembrando que a sobrevivência econômica do museu deve ser trabalhada na dimensão social e educacional. Nessa direção, reafirmando, os educadores são os profissionais mais bem preparados para tratar de tantas sensibilidades humanas, pois vêm desenvolvendo essa atitude há tempos. Dessa forma, fechamos este artigo com reflexões pré-pandêmicas recentes, mas que nos parecem atuais e válidas para o futuro do museu numa sociedade impactada pela pandemia do coronavírus, contanto com a atuação dos educadores:

Como curadores de visitantes también podemos analizar la programación interpretativa del museo para elaborar nuevos relatos que permitan establecer lazos con temáticas concernientes a las grandes cuestiones humanas (sufrimiento, creencias, nacimiento, alimentación, refugio, generaciones, muerte, alegría, tristeza, etc.). Contar historias con detalles humanos (ALDEROQUI, 2015, p. 40).

Agradecimentos

A Magaly Cabral e Normanda Freitas, Museu da República; Hilda da Silva Gomes, Museu da Vida; Eugênio Reis Neto, Sibeles Cazelli e Maria Esther Alvarez Valente, Museu de Astronomia e Ciências Afins; Marina Sartori de Toledo, Museu da Língua Portuguesa; Maurício André da Silva, Museu de Arqueologia e Etnologia; Tamimi David Rayes Borsatto, Museu Índia Vanuíre; Mila Milene Chiovatto, Pinacoteca do Estado de São Paulo; Ialê Cardoso, Marcelo Continelli, Daniel Magnanelli de

Araújo e Jeferson Pereira dos Santos, Museu do Futebol; Guilhermina Ribeiro e Andréa Costa, Museu Nacional; Ana Cretton e Lucila Telles, Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular; Gerson Machado e Flávia Cristina Antunes de Souza, Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville; Silvia Brasileiro, Museu do Homem do Nordeste; Lucia das Graças Santana, Hilda Guedes, Ana Cláudia Silva, Filomena Secco, Helena Quadros, Luiz Videira, Museu Paraense Emílio Goeldi; Dirceu van Lonkhuijzen, Museu das Culturas Dom Bosco.

A todas(os) as(os) profissionais e equipes que se dedicam cotidianamente à educação museal. Bravo!

Notas

- 1 Ceca é a sigla em inglês de: Comitê de Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (Icom).
- 2 O autor apoia-se em Maria Paula Dallari Bucci (2006).
- 3 Projeto de pesquisa CNPq, processo nº 40144720111.
- 4 A obra do MEC citada por Rubim é: “Programa cultural para o desenvolvimento do Brasil.”
- 5 Nesse sentido, sem prejuízo de possíveis interações, nos importa diferenciar educação museal e educação patrimonial: “[...] c) sem deixar de reconhecer as similitudes entre as duas, a educação museal tem suas especificidades, a exemplo do estudo, fruição e comunicação dos objetos ou saberes e fazeres numa perspectiva diferenciada da abordagem do patrimônio.” (TOLENTINO; CASTRO, 2020, p. 249).
- 6 Resultados parciais e preliminares foram apresentados no XV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (Enancib), 2014, com o título “Programas de educação em museus e seus públicos”.
- 7 À época, a Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro (REM-RJ) nos passou o formulário usado durante as visitas técnicas feitas pela rede aos museus.
- 8 Neste artigo foram mantidos os vínculos e denominações da época de coleta de dados.
- 9 Entrevista realizada por Cristiane Eugênia Amarante.
- 10 Para esse museu, os dados foram obtidos durante a realização do Programa do Núcleo de Ação Educativa.
- 11 Dados coletados durante a execução do convênio entre a USP (por meio do MAE-USP) e a Acam Portinari (por meio do Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuúre).
- 12 Conforme a lei nº 11.904, “Art. 13. São considerados museus públicos as instituições museológicas vinculadas ao poder público, situadas no território nacional.”

13 Sobre as gestões e organizações sociais, ver ACAM Portinari

(<https://www.museuindianuivre.org.br/o-museu/institucional/gestao/>), ASPAC (<http://apacsp.org.br/>), IDBrasil Cultura, Educação e Esporte (<https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/o-museu/> e <https://museudofutebol.org.br/idbrasil/>). Acesso em: 27 nov. 2020.

14 Na publicação “Conceitos-chave da educação em museus: documento aberto para discussão” (SÃO PAULO, 2015), os grupos de escolares diversos constam como “Público agendado” com os “Grupos institucionais”.

15 Impressão simultânea em braille e letras ampliadas em português. Destina-se a pessoas com deficiências visuais. Sobre isso, ver: Brasil (2020).

16 Está fora dos propósitos do artigo descrever as ações mencionadas. No entanto, esse esforço foi compreendido por Ana Delicado (2013).

Referências

- ALDEROQUI, Silvia. Curaduría educativa. *In*: ALDEROQUI, Silvia (Ed.). **Los visitantes como patrimonio**: el museo de las escuelas. Buenos Aires, 2012a. p. 28-37.
- ALDEROQUI, Silvia. Profesión: educador/a de museo. *In*: ALDEROQUI, Silvia (ed.). **Los visitantes como patrimonio**: el museo de las escuelas. Buenos Aires, 2012b. p. 38-45.
- ALDEROQUI, Silvia. El museo de los visitantes. **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 7, p. 30-42, 2015.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Bases para a Política Nacional de Museus**: memória e cidadania. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus. Brasília, DF, [2009]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Conheça o programa de livros didáticos para estudantes com deficiências visuais**. Brasília, DF, 8 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13439-conhe%C3%A7a-o-programa-de-livros-did%C3%A1ticos-para-estudantes-com-defici%C3%AAncias-visuais>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro**: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010. v. 1.

BUCHMANN, Luciano Parreira. **Escolares nos museus**: Ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais. **Midas**, n. 3, p. 1-13, 2014.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação museológica**: uma perspectiva teórico-metodológica de recepção. 2005. 366f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CURY, Marília Xavier. Educação em Museus: Panorama, Dilemas e Algumas Ponderações. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 13-28, 2013.

CURY, Marília Xavier. Programas de Educação em Museus Brasileiros e Públicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 15., 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: ECI: UFMG, 2014. p. 4430-4447. Disponível em: <<http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt9>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CURY, Marília Xavier. Educação museal: a participação do MAST no cenário brasileiro. *In*: VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibebe (Orgs.). **Educação e divulgação da ciência**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2015. p. 11-33.

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, 2020.

DELICADO, Ana. O papel educativo dos museus científicos: públicos, atividades e parcerias. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 43-56, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) e dá outras providências. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Portaria-422-2017-PNEM.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Política Nacional de Educação Museal (PNEM)**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Final-PNEM1.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF, 2018.

JONES, Andrea. **Museus durante o “apocalipse”**: como desenvolver empatia e se conectar com seus públicos. Tradução de Beth Ponte. 14 mai. 2020. Disponível em:

<<https://medium.com/@pontebeth/museus-durant-e-o-apocalipse-como-desenvolver-empatia-e-se-conectar-com-seu-p%C3%BAblico-8121026917e3>>.

Acesso em 27 nov. 2020.

LADKIN, Nicola. Gestão de acervo; BOYLAN, Patrick J. (Ed.). **Como gerir um museu**: manual prático. Brodowski-SP: Associação Cultural de Apoio ao Museu Casa de Portinari; São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 2015. p. 14-24.

LOPES, Maria Margaret. Convite à leitura: “o conceito do museu está em plena evolução”. In: MIRANDA, Guilherme Gantois *et al.*, (Orgs.). **A função educativa dos museus**. Berta Maria Julia Lutz. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008. p. 19-23.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciência e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, 2000.

NASCIMENTO JR., José do; CHAGAS, Mário. Museus e política: apontamentos de uma cartografia. In: BRASIL. Ministério da Cultura. **Caderno de diretrizes museológicas**. Brasília: Iphan, 2006. p. 13-17.

NASCIMENTO JR., José do; CHAGAS, Mário. **Política Nacional de Museus**. Brasília: MinC, 2007.

PADRÓ, Carla; HERNÁNDEZ, Fernando. ¿Cómo pueden los educadores y educadoras facilitar políticas interpretativas más allá de la conservación del patrimonio. In: CONGRESO IBÉRICO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, 1., 2001, Maia-Portugal. **Anais eletrônicos** [...]. Maia-Portugal, 2001. Disponível em: <<https://praktikarte.files.wordpress.com/2013/04/educadoras-y-educadores.pdf>>. Acesso: 14 nov. 2020.

PADRÓ, Carla. La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. In: LORENTE, Jesús-Pedro (Dir.); ALMAZÁN, David (Coord.). **Museología crítica y arte contemporánea**. Zaragoza: Pressas Universitarias Zaragoza, 2003. p. 51-70.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Site oficial**. São Paulo. Disponível em: <<http://pinacoteca.org.br/a-pina/cronologia/>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PONTE, Beth. **Reabertura cultural além dos protocolos**. 7 jun. 2020. Disponível em: <<https://medium.com/@pontebeth/reabertura-cultural-al%C3%A9m-dos-protocolos-445dff7c4dc9>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Cultura (SEC). **Conceitos-chave da educação em museus**: documento aberto para discussão. São Paulo, 2015.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais do governo Lula/Gil: desafios e enfrentamentos. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 31, n. 1, p. 183-203, 2008.

SEMEDO, Alice; FREITAS, Vanessa Nascimento. Enquadramentos e reenquadramentos pedagógicos da autoridade em museus. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan; LOPEZ, José Manuel Touriñan (Orgs.). **Educação não formal e museus**: aspectos históricos, tendências e perspectivas. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 48-63.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. 322f. Tese (Doutorado

em Cultura e Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Política de acessibilidade comunicacional em museus: para quem e para quem? **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 7, p. 190-202, 30 out. 2015.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Políticas públicas para museus: o suporte legal no ordenamento jurídico brasileiro. **Res Pública - Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental**, v. 7, n. 1, p. 9-28, 2008.

TOLENTINO, Átila Bezerra; CASTRO, Fernanda. Encruzilhadas entre a educação patrimonial e museal: histórico, interfaces e conexões. *In*: MAGALHÃES, Fernando; *et al.*, (Orgs.). **Museologia e património**. Leiria: Politécnico de Leiria, 2020. p. 228-264. v. 3.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Educação em museus: qual é a especificidade deste campo? Qual é a importância de se respeitar de forma rigorosa suas especificidades? **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 29-42, 2013.

Prêmio Ibermuseus de Educação: 10 anos promovendo a apropriação do patrimônio e a inclusão no território ibero-americano¹

Ibermuseums Education's Award: 10 years promoting heritage appropriation and inclusion through Ibero-American territory

Mônica Barcelos*

Mariana Soares**

Palavras chave:
Museus
Educação
Ibermuseus

Resumo: Discorre sobre a importância das instituições e práticas museais para a dimensão cidadã e simbólica da cultura, assim como seu impacto no direito à memória, liberdade de expressão de identidades e equidade de gênero. Explicita a atuação do Programa Ibermuseus no fortalecimento do papel social dos museus considerando como base os marcos conceituais, históricos e princípios da cooperação internacional. Analisa a contribuição do Prêmio Ibermuseus de Educação nos últimos 10 anos para o fortalecimento e expansão da atuação educativa dos museus no campo social, da memória e inclusão no território Ibero-americano.

Keywords:
Museums
Education
Ibermuseums

Abstract: It discusses the importance of museum institutions and practices for the citizen and symbolic dimension of culture, as well as their impact on the right to memory, freedom of expression of identities and gender equity. It explains the role of the Ibermuseums Program in strengthening the social role of museums considering as the basis the conceptual, historical and principles of international cooperation. It analyzes the contribution of the Ibermuseums Education's Award in the last 10 years to the strengthening and expansion of the educational activities of museums in the social field, memory and inclusion in Ibero-American territory.

Recebido em 1º de março de 2021. Aprovado em 3 de maio de 2021.

* Especialista em Gestão Cultural e Cooperação Internacional pela Universidade de Barcelona (2017-2018), Mestra em Gestão Cultural pela Universidade Carlos III de Madrid (2006-2008), Especialista em Ecoturismo pela Universidade de Brasília (2003-2004). É professora convidada da Pós-Graduação em Gestão Cultural e Cooperação Internacional da Universidade de Barcelona (curso 2020-2021). Há 15 anos atua no campo da cultura, dos museus e da cooperação internacional desenvolvendo projetos em países da América Latina, na Espanha e em Portugal. Desde 2014 coordena o Programa Ibermuseus. E-mail: monica.barcelos@ibermuseus.org.

** Mestra em Sociedade, Desenvolvimento e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília (2018-2020), especialista em Cultura e Desenvolvimento pela Universidade Complutense de Madrid (2017), Especialista em Gestão Cultural e Cooperação Internacional pela Universidade de Barcelona (2010), Mestra em Cultura Histórica e Comunicação pela Universidade de Barcelona (2007-2009), especialista em Fotografia: Práxis e Discurso Fotográfico pela Universidade de Londrina (2005) e graduada em Comunicação Social pela Universidade de Londrina (2001-2004). Desde 2019 é gestora de projetos no Programa Ibermuseus. E-mail: mariana.soares@ibermuseus.org.

Ao longo da história, a perspectiva sobre a cultura e sua relação com os espaços museais se altera segundo a sociedade, suas lógicas democráticas e políticas públicas relacionadas. O que sabemos hoje é que os museus, como espaços de resgate e visibilização do patrimônio e da memória não podem estar dissociados da noção de justiça social, dignidade humana e valorização da diversidade.

O desafio de reconhecer e contribuir com as narrativas museológicas numa outra perspectiva de sociedade distanciada das premissas hegemônicas atravessa os espaços museais, seus profissionais e suas propostas museográficas e educativas, invocando a necessidade de ser propositivos sobre temas conflitantes e mobilizadores como hoje podem ser as questões de gênero, inclusão da diversidade de identidades étnico-raciais e justiça social.

O estímulo ao pensamento e comportamento social, numa abordagem simbólica e cidadã das contribuições da cultura para a equidade, mais do que nunca reivindica seu espaço nos conteúdos e narrativas propostas pelas instituições e processos museais, na busca pela convergência do diálogo entre as culturas, sociedades e nações.

No campo da educação museal, a visibilização das diferentes identidades e o direito à memória de grupos historicamente excluídos contribui, numa perspectiva antropológica, para a transformação das possibilidades de incidência dos indivíduos – crianças, jovens ou adultos - em suas realidades, assumindo a cultura como formação global do indivíduo.

Nesta abordagem, (BOTELHO, 2007) a cultura é tida como valorização dos modos de viver, pensar e fruir e da liberdade de manifestações simbólicas e materiais, que ampliam o repertório de informação cultural, enriquecem e alargam as capacidades de atuação do indivíduo no mundo.

Na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe permitem

uma relativa estabilidade. Desse modo, a cultura fornece aos indivíduos aquilo que é chamado por Michel de Certeau, de equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários.” (BOTELHO, 2001, p. 74).

Alfons Martinell (2010) defende que a cultura fortalece as capacidades básicas do exercício da cidadania, sendo, assim, indispensável para a vida em sociedade. Entre as contribuições da cultura, nesse aspecto, podemos destacar: a consciência dos próprios valores, o sentido de pertencimento, a consciência da memória coletiva, a capacidade de apreciar o patrimônio cultural material e imaterial e de expressar sua cultura em diálogo com outras.

As repercussões da manutenção de um sistema cultural próprio e a consciência de pertencimento a uma identidade cultural são fatores importantes para a criação de condições para o desenvolvimento, e um motor para a formação de capacidades individuais e coletivas que encontrem um equilíbrio entre a manutenção de uma memória coletiva com uma forma de construir uma vida cultural atual de acordo com as interdependências no mundo globalizado. (MARTINELL, 2010, p. 9).

A liberdade e possibilidade de manifestação cidadã e simbólica que acompanha a cultura, mais do que um aspecto antropológico, é uma construção de direito social, disposta inclusive em legislações e constituições que varrem o território ibero-americano, com destaque para a Constituição Equatoriana de 2008 e a Brasileira de 1988 com as devidas emendas constitucionais que alçam a cultura a um outro patamar de entendimento nas políticas públicas.

Diversos tratados, convenções e declarações transnacionais que balizam a cooperação cultural internacional referenciam a cultura como um direito e base para o intercâmbio de práticas e saberes entre os países. Os direitos culturais se encontram por exemplo, expressos na Carta Cultural Ibero-americana (2006), de grande projeção internacional e influência na construção de políticas públicas, sobretudo nos 22 países ibero-americanos.

Os direitos culturais devem ser entendidos como direitos de caráter fundamental, segundo os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência. O seu exercício desenvolve-se no âmbito do caráter integral dos direitos humanos, de forma tal que esse mesmo exercício permite e facilita, a todos os indivíduos e grupos, a realização das suas capacidades criativas, assim como o acesso, a participação e a fruição da cultura. Estes direitos são a base da plena cidadania e tornam os indivíduos, no conjunto social, os protagonistas dos afazeres no campo da cultura (OEL, 2006, p. 11).

Esse direito previsto é também prática fortalecida a partir de uma democracia cultural capaz de fomentar e apoiar fazeres e saberes culturais simbólicos, por meio da implementação de programas e ações voltadas para a liberdade de manifestação e proteção do patrimônio imaterial e, sobretudo, buscando instrumentos para a garantia de sua participação ampla na democracia. Não havendo uma única cultura legítima, a política cultural deve atentar-se sempre ao fortalecimento de perspectivas não hegemônicas, de valorização da diversidade e promoção da cultura de grupos minoritários que compõem a sociedade (CANCLINI, 1984).

Se a visibilidade e valorização das culturas - sobretudo as minoritárias e historicamente excluídas em nome da padronização hegemônica e aculturação - é tão essencial para o sentimento de pertencimento e capacidade de incidência no mundo e o exercício dos direitos humanos e culturais, por consequência os museus são espaços essenciais para a consecução e consolidação desse papel estratégico, por meio de suas práticas e reflexões.

Os museus, enquanto instituições dinâmicas, vivas e de encontro intercultural, e como lugares que trabalham com a apropriação cultural e o poder da memória, constituem instâncias potencializadoras do desenvolvimento das funções formativa e educativa, são ferramentas adequadas para estimular o respeito à diversidade cultural e natural, para despertar a consciência social e para valorizar os laços de coesão social das comunidades e sua relação com o meio ambiente.

A museologia atual, sobretudo na América Latina, não pode ser entendida sem alguns dos acontecimentos mais relevantes das últimas décadas: a Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972, a Reunião de Oaxtepec de 1984 e o I Encontro Ibero-Americano de Museus, de 2007. O grande impulso aos ecomuseus e museus comunitários que vimos surgir sobretudo no final dos anos 80, e que na atualidade ganha cada vez mais força, demonstram o importante papel que estas instituições exercem em seus territórios. Por meio deste gradual processo coletivo, foram tomando formas alguns conceitos como o de museu integral e museu ação, que transformaram o papel dos museus como agentes de mudança social e evidenciam que a relação museu-comunidade pode ser transformadora e converter-se em um importante ativo para o questionamento e o posicionamento da sociedade em relação às suas identidades e necessidades.

Hoje, são cerca de 10.000 instituições museais na Ibero-américa, irradiadoras de narrativas, fazeres e saberes em territórios nos quais muitas vezes são o único espaço agregador das comunidades e suas culturas. A educação popular e patrimonial associada à essas instituições não são novidade, mas adquirem cada vez mais importância diante da fragmentação social e abismo de desigualdade crescente experimentado pelos países da América do Sul.

Na verdade, isso não é algo de novo nos museus. Há vários lugares onde se tem vindo a criar práticas de intervenção no campo da educação popular e patrimonial. A aplicação dos princípios da educação popular parte da crítica aos sistemas de educação formal, formados na acumulação de informação de forma acrítica e aplicada a situações abstratas; e propõem, como alternativa, atuações que estimulem e favoreçam a criação da autonomia dos cidadãos/ãs e suas as capacidades de aplicar uma consciência crítica sobre as questões do mundo e do lugar onde vivem (LEITE, 2017, p. 11).

O trinômio educação – patrimônio – participação parece ser um diferencial na abordagem ibero-americana de museologia social contemporânea que “tem como seu cerne a defesa de que o museu seja apropriado como uma ferramenta

de uso comunitário e participativo, para que as pessoas pesquisem, compreendam, salvaguardem e divulguem suas próprias histórias nos seus próprios termos” (IBRAM, 2020). O exercício da cidadania a partir de suas culturas, realidades e desafios perpassa a prática da educação nos museus, seja em projetos pontuais ou em programas educativos contínuos, desenvolvidos a médio ou longo prazo.

Os processos patrimoniais são, nestes ambientes, antes que nada, processos de tomada de consciência, de ligação com os problemas do mundo, fazendo dos museus lugares de encontro entre os agentes sociais mobilizados para seu entendimento e possível intervenção, a partir do recorte de conteúdos e memórias apontadas como relevantes, decidindo sobre seus suportes e formatos e, assim, controlando a narrativa sobre si mesma, fortalecendo suas conexões críticas com passado, vínculos com o presente e projeção de futuros possíveis.

O diálogo e a compreensão da diversidade das culturas do território têm um lugar de destaque e impacta no exercício de compartilhamento, escuta e aprendizagem na experiência, contribuindo para a autonomia e autoconsciência.

A educação patrimonial permite criar uma consciência crítica sobre o território e sobre as suas heranças, criar condições para a população agir sobre esse território. A consciência crítica sobre um território e sobre os seus processos permite entender as formas de controlo (sic) desse espaço e dotar as comunidades de instrumentos de trabalho (ferramentas) para que se possa apropriar ou influir nos processos de ação sobre o território. Os processos participativos são instrumentos de empoderamento na comunidade (LEITE, 2017, p. 13).

O Programa Ibermuseus e o papel educativo dos museus: fundamentos e perspectivas

A questão da educação museal permeia a ação do Programa Ibermuseus desde a sua criação, em 2007, no I Encontro Ibero-Americano de Museus. Convencidos do importante papel que os museus exercem em seus territórios, na interpretação e na apropriação do patrimônio, uma das suas principais

apostas do Programa vem sendo na afirmação e na ampliação da capacidade educativa dos museus e na promoção de grupos historicamente excluídos.

O compromisso do Programa com o fortalecimento da museologia social e a transformação da sociedade por meio de ações educativas reforça os preceitos da ‘Declaração da Mesa Redonda de Santiago do Chile’, de 1972, que pela primeira vez enfatiza o papel social e a relevância da atividade museológica como um motor do progresso.

Ibermuseus olha para o futuro com a firme intenção de seguir trabalhando as recomendações emanadas deste documento, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do patrimônio cultural para potencializar o papel social dos museus, o estabelecimento de sistemas de avaliação para verificar a eficiência do trabalho de museus, o fortalecimento de iniciativas de formação e capacitação profissional e a incorporação de programas educativos para cumprir a função didática dessas instituições.

Outra referência inspiradora é a Declaração da Cidade de Salvador, de 2007, que marca a criação do Programa e se configura como um documento fundamental para a integração e desenvolvimento dos museus na Ibero-América. A Declaração, produto das reflexões e discussões do I Encontro Ibero-americano de Museus, realizado de 26 a 28 de junho de 2007, na Cidade de Salvador, Bahia.

O documento é considerado texto fundamental para a integração e o desenvolvimento dos museus na Ibero-América. Ressaltando o papel educativo e social dos museus como agentes de transformação, destacando a necessidade de formular políticas públicas que estimulem o setor e a cooperação internacional nesta matéria, especialmente na esfera ibero-americana.

A declaração marca a gênese do Programa Ibermuseus, ao contemplar, entre suas 13 linhas de ação propostas, a criação de uma instância de promoção e articulação de uma política museológica ibero-americana. E também, a criação de um Observatório ibero-americano de Museus, um Registro de Museus ibero-americanos e numerosas iniciativas que fazem parte das ações do Ibermuseus e por meio das quais vêm sendo fortalecidas as práticas museais Ibero-Americanas com especial

ênfase no fortalecimento das capacidades dos profissionais de museus da região.

“Fortalecer a função social dos museus” é, objetivamente e formalmente, um dos quatro objetivos do Programa Ibermuseus Ibermuseus, contemplado em seu Plano Estratégico 2020-2023, concretamente no Objetivo Estratégico 02, que tem como resultados esperados: a reafirmação e expansão da capacidade educativa dos museus e a promoção da inclusão de grupos historicamente excluídos, dentre eles grupos étnicos, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros.

A linha de educação do Ibermuseus também considera transversalmente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conhecidos como Objetivos Mundiais, são um chamado universal de adoção de medidas para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem da paz e da prosperidade. Assinado em 2015 pelos representantes dos 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas, esses 17 objetivos baseiam-se nas conquistas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, embora incluam novas áreas, como as mudanças climáticas, a desigualdade econômica, inovação, consumo sustentável e paz e justiça, entre outras prioridades, buscando mudar o paradigma para um modelo de desenvolvimento social, econômico e ambiental

O fortalecimento do papel educativo dos museus, a promoção e inclusão de grupos historicamente excluídos e a perspectiva de gênero vêm sendo trabalhado pelo Ibermuseus principalmente por meio de seu Prêmio Ibermuseus de Educação, mas também de projetos focados na Sustentabilidade dos Museus e dos Processos Museais Ibero-Americanos e nas pesquisas e ferramentas elaboradas e disponibilizadas pelo Observatório Ibero-Americano de Museus em termos de acessibilidade universal e estudos de público de museus.

Prêmio Ibermuseus de Educação: trajetória e perspectivas para um desafio permanente

Desde 2010, o Programa Ibermuseus realiza o Prêmio Ibermuseus de Educação com o objetivo de promover as práticas educativas de museus de toda a região ibero-americana, fortalecendo a perspectiva educativa em múltiplos espaços e formatos, favorecendo diferentes públicos, contribuindo com os mediadores dos museus da região e com o desenvolvimento de áreas educativas dos museus.

Em 10 edições e havendo premiado 240 projetos, pode-se dizer que o Ibermuseus vem contribuindo para a inovação das práticas educativas, a mudança de paradigmas e a concretização de sonhos, especialmente daqueles museus localizados nas zonas mais remotas da Ibero-América.

Nesse caminho, foram contempladas 166 instituições de 17 países, somando um investimento de US\$ 545 mil em projetos de educação que já beneficiaram mais de 50 mil pessoas. O prêmio tornou-se uma convocatória amplamente conhecida, recebendo neste período mais de 1.400 inscrições de instituições de 21 países da região.

São 77 projetos premiados em duas categorias - a primeira dedicada ao reconhecimento das iniciativas de maior destaque na região e a segunda, à promoção a implementação de novos projetos. Além disso, 163 projetos foram premiados com menção honrosa e um total de 240 encontram-se no Banco de Boas Práticas em Educação, dentro do portal Ibermuseus www.ibermuseus.org, esta ferramenta foi criada para promover o amplo conhecimento dos projetos e servir como referência e inspiração na implementação de iniciativas por outros museus da região.

A cada edição, os editais do Prêmio Ibermuseus de Educação são revisados e apresentam inovações em termos de regulamento, processo de inscrição e seleção, além de facilidades em seus mecanismos de execução. No ano de 2020, em decorrência do complexo contexto imposto pela pandemia do COVID-19, que desde então trouxe consigo uma série de adaptações na forma de trabalhar, interagir e abordar o público, o edital sofreu novas e importantes adequações.

Não alheio aos impactos sofridos pelos museus, o edital apresentou mudanças significativas em seu recorte e tipo de premiação. Com a finalidade de apaziguar os impactos da pandemia, sobretudo nas áreas de educação, uma das mais fragilizadas pelo confinamento, o Programa Ibermuseus reorientou o 11º edital do Prêmio Ibermuseus de Educação para o fomento a projetos educativos inéditos realizados em espaço virtual.

Esta reorientação foi embasada, dentre outras razões, pelos resultados da pesquisa de diagnóstico realizada pelo Ibermuseus – de 10 de abril a 02 de maio de 2020 – para compreender o impacto do COVID-19 nos museus ibero-americanos.

No entanto, em ambiente virtual ou reconhecendo iniciativas no território, o objetivo do Prêmio se mantém, nomeadamente busca a promoção do papel social dos museus e seu compromisso com a memória e a construção do pensamento, apoiando o fortalecimento da cidadania a partir da educação, memória e reconhecimento social.

Ao longo de sua trajetória, o Ibermuseus sempre se manteve atento, próximo e em diálogo com o setor e seus profissionais, o Programa preza pela escuta atenta ao setor. Sentir a pulsação das instituições, desde as mais consolidadas até os museus comunitários e de seus profissionais, é um elemento determinante para manter viva, incidente e relevante essa que é hoje a principal iniciativa ibero-americana para o reconhecimento e promoção de projetos educacionais inovadores, realizados por e em museus.

Assim, ao completar 10 edições em 2019 – e com o objetivo de conhecer a percepção do campo em relação ao Prêmio – o Ibermuseus implementou uma pesquisa com a finalidade de compreender o grau de conhecimento e as limitações que de alguma forma poderiam afetar a capacidade de candidatura das instituições. Com a participação de 375 profissionais de 13 países da região, os resultados da pesquisa ofereceram elementos muito significativos sobre os processos do edital, que também motivaram mudanças para a simplificação do chamamento em 2020.

Com base nos resultados de ambos os estudos, e procurando responder à urgente demanda de apoio às áreas educacionais dos museus no

contexto da pandemia, no dia 30 de junho foi aberta a convocatória da 11ª edição do Prêmio Ibermuseus de Educação, com processo de inscrição e seleção simplificado e com atenção especial aos pequenos museus e museus comunitários que não tiveram a oportunidade de desenvolver projetos no ambiente virtual.

Com uma dotação total de US\$ 50.000, o 11º Prêmio contribui para a realização de 20 projetos, cada um com o prêmio de US\$ 2.500. A chamada recebeu o maior número de projetos de sua série histórica: 210 projetos (33% a mais que em 2019) de 206 instituições de 16 países (6% a mais que em 2019), de 13 países membros do Programa Ibermuseus e outros 3 de países não membros: Bolívia, Panamá e Guatemala.

Em 2020, os critérios de avaliação também foram simplificados considerando cinco eixos principais: 1. Relevância e coerência; 2. Perspectivas educacionais do museu inclusivo; 3. Equidade de gênero; 4. Inovação e 5. Pequenos de pequena dimensão. A relevância atribuída aos museus de pequena dimensão teve um impacto muito evidente nos resultados do concurso, uma vez que dos 20 projetos premiados, 100% provêm de museus considerados pequenos. A chamada também fortaleceu projetos inéditos, atribuindo pontos adicionais a propostas que ainda não haviam sido realizadas.

Como nas edições anteriores do prêmio, e na perspectiva promover o papel educativo dos museus em toda a região, fortalecendo sobretudo aquelas de museus localizados em regiões menos favorecidas, manteve-se a intenção de alcançar projetos de museus de países com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio, havendo sido premiados 2 museus de El Salvador e da Guatemala.

Os 210 projetos inscritos foram avaliados em duas etapas por duas instâncias. Em primeiro lugar, as Comissões Nacionais ficaram encarregadas da avaliação nacional dos projetos de acordo com seu país de origem e, posteriormente, a Comissão Especial de Avaliação ficou encarregada da avaliação global dos 39 projetos de 16 países, classificados na etapa final.

Um total de 61 profissionais, especializados em temas relacionados à educação e museus, de 14 países participaram das comissões de avaliação. A

diversidade de profissionais que compõem as comissões permite que as propostas sejam consideradas sob diferentes perspectivas, o que enriquece a pluralidade do edital, tornando-o mais democrático e participativo.

Os 20 projetos premiados encontram-se em execução até 30 de junho de 2021, e tratam de temas como patrimônio histórico e cultural, infância, gênero, culturas nativas, novas tecnologias, além da própria pandemia. Destinam-se a um público amplo e diverso, atingindo homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, e nos quais são abordadas diferentes estratégias e ferramentas, demonstrando a multiplicidade de formas de trabalhar a educação museológica a partir da virtualidade.

Considerações finais

O avanço da museologia social contemporânea, em sua perspectiva educativa, implica no aprofundamento do reconhecimento da diversidade das culturas, do direito à memória e à participação de grupos aliados do processo de desenvolvimento hegemônico excludente experimentado sobretudo na América Latina.

A revisão crítica do passado e a projeção de futuros por meio da consciência de sua realidade territorial é um poderoso instrumento de empoderamento de comunidades e de transformação social ampla e estruturada, começando pelo âmbito local.

Nesse sentido, buscando um processo permanente de melhoria, o Programa Ibermuseus, por meio do Prêmio Ibermuseus de Educação, vem contribuindo com a incidência precisa em pequenos museus, com perspectiva de atuação territorial, que desenvolvam processos educativos tendo como base a museologia social.

O trabalho continuado e aprimorado em 10 anos de trajetória se mostra cada vez mais fortalecido e legitimado junto ao setor, carente de iniciativas de fomento que apoiem suas práticas e reflexões e seus profissionais, que por vezes possuem pouca possibilidade de intercâmbio no âmbito internacional.

A perspectiva de futuro é que o Prêmio se torne cada vez mais relevante num cenário social de desigualdade que carece de vínculos e participação comunitária como bases de transformação de realidades atravessadas pela injustiça e cerceamento de direitos, sobretudo das minorias marginalizadas.

Nota

1 Ibero-América (Ibero-América em português) é um termo formado a partir das palavras Iberia e América para designar o conjunto de territórios americanos onde se falam as línguas ibero-românicas. A Ibero-América constitui uma das maiores e mais coesas regiões linguísticas do mundo e hoje está composta por 22 países.

Referências

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

BOTELHO, Isaura. A política cultural e o plano das ideias. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2007, Salvador. Disponível em: www.cult.ufba.br/enecult2007/IsauraBotelho.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2021.

CANCLINI, Néstor García. Cultura y organización popular. **Cuadernos Políticos**, n. 38, p. 75-82, 1984.

CANCLINI, Néstor García. Políticas culturales y democracia. *In*: CANCLINI, N. G. (Org.). **Políticas culturales en América Latina**. México, Barcelona, Buenos Aires: Ed. Grijalbo, 1987, p. 175-203.

LEITE, Pedro Pereira. Museologia Social e Educação Popular Patrimonial. **Informal Museology Studies**, Lisboa, n. 16, 2017.

MARTINELL, Alfons. **Aportaciones de la cultura al desarrollo y la lucha contra la pobreza.** Documento para uso de la maestria em Desarrollo y cultura – UTB: Espanha, 2010.

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos. XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Montevideo, Uruguay. 4 y 5 de noviembre de 2006. Disponível em: https://www.oei.es/xvi/xvi_culturaccl.pdf. Acesso em: 05 de fev. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 05 de fev. 2021.

ONU. **Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030**, ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

Programa *Vamos ao Museu?* Educação e Cultura

Let's go to the museum? Education and Culture

Andreia Menezes De Bernardi*

Ives de Oliveira Santos Melo**

Lindaura Maia Klimkievicz Moreira***

Adriana Piva****

Patrícia Marinho de Carvalho*****

Palavras chave:
Educação patrimonial
Arte educação
“Vamos ao Museu?”

Resumo: Apresentaremos as características do Programa *Vamos ao Museu?*, iniciativa realizada em Minas Gerais de 2006 a 2016 com o objetivo de aproximar estudantes, professores e comunidades ligados a escolas públicas e espaços museais, visando contribuir para despertar um olhar mais curioso e sensível em relação à arte e ao patrimônio cultural, e promover o fortalecimento dos processos de construção identitária nas comunidades beneficiadas. Destacaremos as ações realizadas em duas edições emblemáticas do Programa: a edição “Natureza, Educação e Cultura”, em 2013, que teve como foco o patrimônio arqueológico de Pains, Minas Gerais, e a edição “Interpretar para Empreender”, com foco na obra de Vassily Kandinsky e realizada em 2015 no âmbito do V Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus, concedido pelo Ibermuseos.

Keywords:
Heritage education
Art education
“Let's go to the Museum?”

Abstract: We will present the characteristics of the Let's go to the Museum? Education and Culture Program, an initiative carried out in Minas Gerais from 2006 to 2016 in order to bring students, teachers and communities together, all linked to public schools and museum spaces, aiming to contribute to awakening a more curious and sensitive view regarding the art and cultural heritage, and promote the strengthening of identity construction processes in the communities targeted at. We will highlight the actions taken in two emblematic editions of the Program: the “Nature, Education and Culture” edition, in 2013, which focused on the archaeological heritage of Pains, Minas Gerais, and the “Interpreting for Entrepreneurship” edition, focused on Vassily Kandinsky's work, held in 2015 within the scope of the V Ibero-American Education and Museum Award, granted by Ibermuseos.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 12 de maio de 2021.

* Arte Educadora pela Escola Guignard/UEMG, Mestre em Educação pela UFMG, Doutoranda em Design pela UEMG. Professora da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais e coordenadora geral do Programa Vamos ao Museu? E-mail: andrea.bernardi@uemg.br.

** Engenheiro civil pela FUMEC, especializado em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas/FGV, gestor cultural e educador. Presidente da Akala, organização da sociedade civil proponente do Programa Vamos ao Museu? E-mail: contato@akala.org.br.

*** Arte educadora formada pela Escola Guignard/UEMG, educadora da edição 2015 do Programa Vamos ao Museu?, “Interpretar para Empreender” E-mail: zeldarebelda@gmail.com.

**** Bacharel em Filosofia pela USP, Licenciada em Pedagogia pela Newton Paiva, Mestre em Educação pela UFMG, Professora do Centro Universitário UNA. E-mail: adrianapiva9@gmail.com.

***** Doutora e Mestre em Arqueologia pelo MAE-USP, Especialista em Arqueologia pela UNISA e bacharel em Ciências Sociais pela FFLCH-USP, Assessora Técnica de Comunidade Quilombola Atingida por Barragem. E-mail: patymarinho@yahoo.com.br.

Introdução

Meu nome é Andréia Menezes De Bernardi, sou brasileira, mineira de Belo Horizonte e arte educadora formada pela Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais, tendo iniciado os estudos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Durante todo o meu percurso na graduação, atuei como estagiária no atendimento ao público em museus e exposições e, mais adiante, atuei também como mediadora, coordenadora de programas educativos e diretora do Museu Mineiro, instituição museal vinculada à Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais.

Ao acolher grupos de escolares, no entanto, por vezes me questionava sobre as potencialidades da visita entendida como uma ação cultural. Naquela época, as discussões acerca da mediação cultural e curadorias educativas eram, ainda, incipientes. Mas havia inquietações acerca de nosso trabalho como mediadores que compartilhávamos entre colegas.

Dentre elas, uma em especial chamava minha atenção: o fato de muitos grupos de escolares chegarem ao espaço expositivo sem saber que exposição ou coleção iriam visitar. Por vezes nem mesmo os acompanhantes sabiam. Não que eu acreditasse que essa fosse uma condição para se ter uma boa experiência, mas esse fato despertou em mim o desejo de pesquisa sobre a noção de *visita como ação cultural*.

A ideia que se delineava para mim era a de um movimento que começaria na escola com pesquisas acerca da programação cultural da cidade naquele momento, a escolha da coleção ou exposição a ser visitada e da concepção, pelos professores, de um projeto a ser realizado com os estudantes, incluindo um momento anterior à visita, a visita em si, e um momento posterior à visita.

Havia, no entanto, uma série de entraves para a consecução desse tipo de projeto por professores de escolas públicas tais como falta de recursos financeiros para a contratação de transporte e aquisição de materiais, entre outros, além da pouca experiência da maior parte dos professores na realização de ações culturais a partir da escola. Mesmo considerando a importância de professores de diferentes disciplinas atuarem de forma

transdisciplinar, eram os professores de arte que eu visava como protagonistas destas ações, uma vez que eu estava prestes a me formar no curso de Licenciatura em Artes Plásticas.

Com o intuito de me aproximar daquele universo e ouvir a opinião de professores do ensino básico, procurei a Escola Estadual João Felipe da Rocha, a instituição pública de ensino mais próxima de minha casa, em Nova Lima, Minas Gerais. Conversei com a direção da escola que me apresentou a professora de arte, Silvânia Faria, que no ato se interessou a realizar comigo a experiência que seria a ‘edição piloto’ do projeto. Nascia ali o “Vamos ao Museu? Educação e Cultura”.

Hoje estou aqui para contar um pouquinho sobre esse projeto que, com um histórico de dez edições realizadas em dez anos, passou a ser um programa. Muitas mudanças ocorreram nesse intervalo de tempo: me formei, fiz o curso de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e hoje sou doutoranda em Design na Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, onde atuo também como professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Uma das disciplinas que ministro tem como foco o ensino-aprendizagem das artes e culturas visuais em espaços não formais de educação, estando as temáticas da mediação cultural e da curadoria educativa presentes nas bibliografias, debates e práticas.

Com minha dedicação à educação superior e ao doutoramento o Programa está “hibernando”, como digo aos que me perguntam “– E o *Vamos ao Museu?*”. Digo isso porque sinto que ele está vivo em mim, assim como nas equipes de educadores que trabalharam comigo, nos estudantes, professores e membros das comunidades que participaram do projeto. E também, talvez, vivo em forma de sementes ofertadas aos futuros professores de arte que estou ajudando a formar.

Vamos ao Museu? teve suas primeiras edições viabilizadas por meio de parcerias, apoios e recursos captados via Lei Federal de Incentivo à Cultura em que eu era a proponente, como pessoa física. A partir de 2010 o projeto passou a ser proposto pela Akala, organização da sociedade civil sem fins lucrativos fundada por mim em parceria com Ives de Oliveira Santos Melo, que passou a ser responsável

pela coordenação administrativa e gestão financeira de todas as edições do Programa. Passamos a realizar o projeto por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura de Minas Gerais e de editais específicos como o edital do Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus, lançado pelo Ibermuseos em 2014. Nesta edição do prêmio, foram apresentados mais de 130 projetos provenientes de 14 países, avaliados por um comitê técnico formado por 10 especialistas ibero-americanos e o Programa *Vamos ao Museu?* conquistou o primeiro lugar na Categoria II, destinado a iniciativas em fase de elaboração e/ou planejamento.

Ter recebido o Prêmio Ibermuseos em 2014 foi reconhecimento importante para mim e para todos os que participaram da construção do programa, coroando um trabalho “de formiguinha”, como dizemos por aqui, e que nasceu do sonho de uma estudante universitária, arte educadora e mediadora cultural apaixonada, sonhadora... E convicta do potencial transformador da educação artística e cultural.

Faço aqui uma ressalva quanto à transição da primeira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural. A partir da parceria estabelecida com Ives de Oliveira Santos Melo e da fundação da Akala em 2010, passamos a ser um grupo de pessoas trabalhando na execução do *Vamos ao Museu?*. Além dos sócio fundadores da Akala, que atuam em todas as edições, outros profissionais são convidados de acordo com a especificidade de cada edição do Programa, caso das educadoras Adriana Piva, Lindaura Maia Klimkiewicz Moreira (Zelda) e Patrícia Marinho de Carvalho (Paty Marinho), também autoras desse relato de experiência.

Assim sendo, escolhemos apresentar aqui duas edições do *Programa Vamos ao Museu?* que consideramos emblemáticas: a edição “Natureza, Educação e Cultura”, realizada em 2013 em parceria com o Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco, no município de Pains, Minas Gerais, com patrocínio da EIMCAL e da ICAL por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura; e a edição “Interpretar para Empreender”, realizada em 2015 em parceria com o Centro Cultural do Banco do Brasil na exposição “Kandinsky – Tudo começa num ponto”, edição realizada com os recursos do V Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus.

A proposta do *Vamos ao Museu?*

Vamos ao Museu? é programa de estímulo a iniciativas de educação que visem ao usufruto cultural pelas comunidades. Para além do convite de visitar museus, o programa traz em si a missão de ampliar as experiências culturais de estudantes, professores e comunidades. Pioneiro em Minas Gerais, *Vamos ao Museu?* une escolas e espaços culturais em projetos únicos elaborados a partir das demandas específicas de cada comunidade e características das regiões que recebem o projeto. Tem por objetivo, portanto, promover o fortalecimento dos processos de construção identitária das comunidades envolvidas, a partir de uma aproximação com a cultura local e do contato com culturas outras, representadas material e imaterialmente nas coleções e acervos visitados.

Entre 2006 e 2016, *Vamos ao Museu?* atuou em Belo Horizonte e em cidades vizinhas, privilegiando escolas públicas em bairros distantes dos principais espaços culturais da cidade. O público beneficiário foi formado majoritariamente por moradores de regiões desprovidas de ofertas culturais e/ou de infraestrutura para promoção de encontros e trocas culturais. As escolas foram convidadas de acordo com critérios que consideraram sua localização geográfica, a carência de ofertas culturais nas proximidades, a demanda da comunidade por atividades culturais e o interesse pelas propostas do Programa. A realização do *Vamos ao Museu?* ao longo de dez anos ajudou a suprir a carência das instituições de ensino em relação à formação docente no trabalho com conteúdos que envolvam a arte e a cultura, a falta de recursos para garantir transporte, alimentação, materiais para atividades práticas, aquisição de livros para pesquisa e atualização, entre outros itens necessários à consecução de ações culturais de qualidade.

A metodologia do *Vamos ao Museu?* foi elaborada a partir da teoria e da prática da mediação cultural tendo como premissa o respeito à cultura, à identidade local e ao saber dos sujeitos envolvidos, assim como a centralidade do diálogo como principal meio de construção de conhecimento. A ação cultural do Programa envolve três movimentos relacionados às visitas aos espaços e eventos culturais, promovidos com cada grupo – primeiro

com os professores, em seguida com os estudantes e num terceiro momento com a comunidade –, em etapas distintas e com objetivos específicos:

ANTES – Encontros de sensibilização e reflexão acerca dos conceitos de cultura, memória e patrimônio partindo dos referenciais locais e experiências de vida dos envolvidos. Ocorrem na própria escola ou em espaços alternativos no entorno;

DURANTE – Visitas ao museu ou espaço cultural, podendo ser um núcleo patrimonial urbano ou espaço de preservação ambiental. Momento em que a descoberta, a fruição, a socialização e a autonomia são estimuladas. Durante as visitas, Vamos ao Museu? atua conjuntamente com o programa educativo do espaço cultural parceiro, mediando as visitas de forma compartilhada e aprofundando questões relacionadas ao trabalho realizado anteriormente na escola;

DEPOIS – Momentos em que a expressão e a construção coletiva de conhecimentos são estimuladas a fim de promover experiências que provoquem nos participantes o cultivo de um olhar mais atento e crítico para si, para sua realidade, seu bairro, sua cidade.

Formuladas de acordo com o contexto de cada edição, as ações do Programa envolvem leitura de imagens, contextualização, crítica, produção artística, debates entre outras formas de fruição e expressão. Os encontros incluem oficinas criativas por meio das quais os participantes reinventam as experiências vividas durante o processo e delas se apropriam, tornando-se, talvez, sujeitos mais conscientes de si e do mundo.

Vamos ao Museu? – Natureza, Educação e Cultura (2013)

A sétima edição do *Vamos ao Museu?* intitulada *Natureza, Educação e Cultura*, foi realizada em Pains, cidade de 8 mil habitantes localizada no centro-oeste de Minas Gerais. Teve como museu parceiro o MAC/Pains – Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco e atuou em três escolas públicas: Escola Estadual Padre José Venâncio, Escola Estadual Prof. João Batista

Rodarte e Escola Estadual Maria Luíza das Dores, esta última situada na zona rural.

A equipe foi formada por Andréia Menezes De Bernardi – na coordenação geral –, Ives de Oliveira Santos Melo – na coordenação administrativa –, e pelas educadoras Adriana Piva e Patrícia Marinho de Carvalho, arqueóloga. O público-alvo do Programa consistiu em 25 profissionais da Educação, 95 estudantes do 4.o ao 6.o ano do Ensino Fundamental, 50 representantes da comunidade e aproximadamente 200 visitantes na abertura da exposição que apresentou os resultados do projeto, perfazendo o total de 370 beneficiários diretos e cerca de 800 indiretos.

Cada público envolvido – estudantes, professores e comunidades – participou dos três momentos: antes, durante e depois da visita ao Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco, MAC/Pains. Material didático pedagógico foi especialmente desenvolvido: *Caderno do Professor*, no qual foram abordados aspectos do patrimônio museológico e arqueológico da Província Cársica do Alto São Francisco, e o material que chamamos de *Cartas Patrimoniais*, que estimulou o reconhecimento de outras expressões do patrimônio de Pains de forma lúdica e instigante.

Assim como o fio condutor da formação de professores, o *Caderno do Professor* propôs reflexões e vivências práticas a partir da história pessoal das participantes, passando pelo patrimônio material, imaterial e natural do município e seus arredores, até chegar ao patrimônio arqueológico e sua relação com o Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco, MAC/Pains.

As Cartas Patrimoniais destacaram elementos da história e da cultura de Pains, sugerindo reflexões e práticas de pesquisa que levem educadores e suas turmas a conhecerem mais profundamente o patrimônio do município a partir de estudos interdisciplinares desenvolvidos no cotidiano escolar.



Figuras 1 e 2 – Caderno do Professor e Cartas Patrimoniais: materiais educativos desenvolvidos para a edição “Natureza, Educação e Cultura”.

Fotos: Akala.

Formação de professores

1.º momento: Antes

Com os grupos de professores, foram realizados sete encontros que totalizaram 24 horas de formação, incluindo a visita ao MAC/Pains. No primeiro encontro, foram organizadas vivências e reflexões com o objetivo de promover a sensibilização dos professores quanto ao patrimônio de Pains. Iniciou-se pela expressão mais singular presente na história de vida dos participantes a partir das memórias guardadas em objetos de valor afetivo. Bens pessoais carregados de emoção e histórias que também contam sobre valores, acontecimentos e traços da coletividade foram trazidos e compartilhados pelo grupo. No segundo encontro, foi proposto o (re)olhar para o patrimônio da cidade: igrejas, casario, praças, pessoas, expressões culturais, saberes e fazeres. Os participantes foram convidados a trilhar seus caminhos cotidianos como quem os descobre pela primeira vez e a fotografar

aquilo que mais lhes chamou a atenção. A partir das fotografias produzidas, um Mapa Afetivo de Pains foi construído coletivamente com técnicas de colagem e desenho.



Figuras 3 e 4 – Primeiros encontros de formação de professoras da edição “Natureza, Educação e Cultura”

Fotos: Andréia De Bernardi e Ives Melo.

No terceiro encontro, pela manhã, foi proposta caminhada nas cercanias da cidade e o lançamento de um olhar mais amplo para a paisagem e as formações rochosas que deram origem à ocupação humana na região: abrigos, grutas e cavernas que são características de regiões cársticas. Com o apoio do ambientalista Pablo Hendrigo Alves de Melo, foi possível conhecer melhor o patrimônio natural de Pains: o relevo cárstico, os cursos d’água, a fauna e a flora local. À tarde, foram abordadas as descobertas arqueológicas encontradas ali que dizem respeito às primeiras atividades humanas na região, instigando os participantes para a visita ao Museu.



Figuras 5 e 6 – Caminhada nas cercanias de Pains realizada com as professoras participantes da edição “Natureza, Educação e Cultura”.

Fotos: Andréia De Bernardi.

2.º momento: Durante

A visita ao MAC/Pains, no quarto encontro com professores, foi momento de muitas descobertas. Para que o processo de investigação e produção de conhecimento relacionado ao trabalho arqueológico pudesse ser apropriado pelas participantes, realizamos uma Oficina de Arqueologia dividida em dois momentos: a Escavação – quando os professores puderam escavar e recolher achados arqueológicos cuidadosamente selecionados e enterrados em três níveis distintos –, e o Gabinete – etapa em que os participantes higienizaram e analisaram os vestígios encontrados com a ajuda de livros e apostila especialmente elaborada para esta atividade. A partir dessa experiência, as professoras puderam perceber o complexo trabalho desenvolvido pelos arqueólogos, desde suas atividades em campo até a análise e o

debate sobre as evidências encontradas. Como a escavação foi organizada em três níveis distintos, foi possível entender claramente as três principais ocupações humanas que caracterizam a região. Ao final, foi organizado seminário em que cada subgrupo apresentou o resultado das análises realizadas no Gabinete e as inferências (origem, datação, tipo de população que produziu o artefato e seu suposto uso) para o restante do grupo. Essa experiência foi fundamental para a compreensão do acervo exposto no MAC/Pains na mesma medida em que a observação e a reflexão sobre o acervo ajudaram na compreensão dos vestígios encontrados na oficina de escavação.



Figuras 7 e 8 – Oficina de Escavação Arqueológica e visita ao Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco com professoras participantes do projeto.

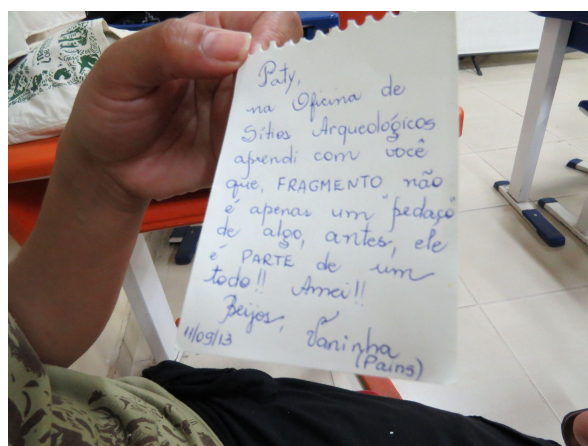
Fotos: Andréia De Bernardi.



Figuras 9 e 10 – Oficina de Escavação Arqueológica e visita ao Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco com professoras participantes do projeto.
Fotos: Andréia De Bernardi.

3.º momento: Depois

No quinto encontro, desenvolvemos a Oficina de Elaboração de Projetos. Além de aproximar os professores da prática de elaboração de projetos, objetivou-se a transformação de toda a experiência vivida por eles durante a formação (reflexões, metodologias, recursos didáticos) em instrumento prático de ação no cotidiano escolar. Cada participante elaborou um projeto educativo a partir de um bem patrimonial de Pains abordado nas Cartas Patrimoniais e, no sexto encontro, cada projeto foi apresentado para o restante do grupo, provocando discussão coletiva.



Figuras 11 e 12 – Oficina de Elaboração de Projetos de Educação Patrimonial para professoras participantes da edição.
Fotos: Andréia De Bernardi.

O sétimo encontro consistiu na participação dos professores na abertura da exposição, momento em que o Mapa Afetivo de Pains, os registros de todo o processo de formação e os projetos elaborados pelos professores foram expostos à comunidade.

Formação de estudantes

Foram realizados cinco encontros de três horas de duração, além da visita ao MAC/Pains. Os encontros descritos a seguir foram realizados tanto na Escola Municipal Prof. João Batista Rodarte como na Escola Estadual Padre José Venâncio. Estudantes da Escola Estadual Maria Luíza localizada na Vila Costina, zona rural de Pains, participaram de um dia de atividades que contemplou a visita ao Museu.

1.º momento: Antes

No primeiro encontro com os estudantes, a equipe do *Vamos ao Museu?* estabeleceu o contato inicial com as turmas e apresentou as atividades previstas, momento em que houve distribuição dos materiais elaborados, como a Bolsa e o Caderno de Campo. O segundo encontro explorou a identidade e o patrimônio pessoal de cada um. Após apresentação dos estudantes pautada em imagens e objetos significativos trazidos por eles, exibição de imagens com autorretratos criados por diversos artistas ao longo da história da arte e realizados por meio de diferentes técnicas foi mostrada ao grupo. A seguir, teve início a Oficina de Autorretrato, na qual os estudantes elaboraram seus próprios retratos com tinta guache em formato A3. Os autorretratos formaram um grande painel na exposição final do projeto.



Figuras 13 e 14 – Oficina de Autorretrato com estudantes participantes da edição.

Fotos: Andréia De Bernardi.

No terceiro encontro, a reflexão gerada sobre patrimônio, memória e história de cada estudante foi ampliada para o entorno das escolas em passeio fotográfico pelas ruas de Pains. Utilizando visores, eles enquadraram e selecionaram paisagens, cenas e curiosidades do lugar onde vivem. Cada subgrupo foi orientado por educadores da escola e do *Vamos ao Museu?* que registraram com câmeras digitais o que foi selecionado pelos estudantes. As fotografias foram então impressas e com elas os estudantes também elaboraram Mapas Afetivos de Pains. Após essa vivência de olhar a cidade, no quarto encontro os estudantes participaram de caminhada nos arredores de Pains, quando puderam ver de perto algumas formações rochosas; parar na ponte sobre o Rio São Miguel, e observá-lo; conhecer diversos tipos de plantas e animais endêmicos e, com isso, entender melhor o que é o Carste. A ação teve por objetivo promover o contato dos estudantes com características típicas da Província Cárstica do Alto São Francisco, que são relevantes para o entendimento do potencial arqueológico da região, e reafirmar a importância da preservação do patrimônio natural de Pains. O percurso foi concluído com a apresentação de diversos tipos de rochas e a visita a uma cavidade.



Figura 15 – Caminhada no entorno da escola e produção de fotografias.

Foto: Andréia De Bernardi.



Figura 16 – Elaboração do mapa de Pains.

Foto: Andréia De Bernardi.



Figuras 17 e 18 – Caminhada nas cercanias de Pains e visita a uma cavidade.

Fotos: Andréia De Bernardi.

2.º momento: Durante

Para as visitas dos estudantes ao museu, foram recuperados conceitos como *Arqueologia*, *Carste*,

Alto São Francisco, esclarecendo, em diálogo com eles, o significado do nome do Museu. Durante a visita, a coleção foi investigada pelos estudantes. Eles puderam, também, tocar peças arqueológicas genuínas que foram reunidas com o apoio do Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais. Também no quinto encontro, os estudantes assistiram apresentação em vídeo de registros rupestres do Brasil e do exterior, discutindo formas, cores e temáticas. Ao final, eles participaram da Oficina de Pintura Rupestre utilizando como suporte lascas de pedras calcárias, carvão, gravetos e tintas fabricadas com pigmentos minerais. O resultado das Oficinas de Pintura Rupestre – mais de 70 pedras pintadas por participantes do projeto –, foram exibidas na exposição do *Vamos ao Museu?*.



Figuras 19 e 20 – Oficina de Pintura Rupestre e conjunto de pedras calcárias pintadas.

Fotos: Andréia De Bernardi e Pedro Queiroz.

Estudantes da Escola Estadual Maria Luíza, localizada na Vila Costina, zona rural de Pains, puderam permanecer mais tempo no Museu. Além

da visita orientada, o grupo participou da Oficina de Autorretratos e de caminhada no entorno do museu para conhecer a ressurgência de um pequeno curso d'água. Lá, numa clareira, os estudantes produziram poemas com palavras distribuídas pela equipe do *Vamos ao Museu?* antes da saída da escola. Como num sarau, os estudantes leram suas criações para o grupo e as penduraram no Varal de Poesias.



Figuras 21 e 22 – Oficina de Autorretrato e Varal de Poesias realizados na visita da Escola Estadual Maria Luíza ao MAC/Pains.

Fotos: Andréia De Bernardi e Pedro Queiroz.

3.º momento: Depois

Consistiu na exposição de fotografias e trabalhos plásticos produzidos pelos estudantes – pedras pintadas produzidas das Oficinas de Pintura Rupestre e Mapas Afetivos. Momento em que os resultados das ações culturais desenvolvidas bem como os registros fotográficos de todo o processo desencadeado pelo *Vamos ao Museu?* foram expostos à comunidade.



Figuras 23 e 24 – Coreto da Praça Tonico Rabelo transformado pelo Programa *Vamos ao Museu?* em espaço expositivo especialmente para acolher os resultados das oficinas realizadas com professoras, estudantes e comunidade ao longo do projeto.

Fotos: Andréia De Bernardi.

Formação com a comunidade

Funcionários da ICAL, empresa incentivadora do projeto, e seus familiares, além de membros da comunidade de Pains, foram convidados a participar de duas visitas ao Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco, MAC/Pains. Nelas, puderam participar de experiências tais como o toque de artefatos arqueológicos e de Oficinas de Pintura Rupestre. Envolver as comunidades é maneira de garantir e incentivar sua participação nas propostas de reflexão e ação do *Vamos ao Museu?*. Ao convidar as famílias dos estudantes, pretendeu-se que a participação da vida cultural da cidade passasse a ser mais frequente entre os grupos familiares, fortalecendo a cidadania cultural.



Figuras 25 e 26 – Visita ao MAC/Pains com a comunidade.

Fotos: Andréia De Bernardi.

A exposição

Ao final do processo, foi realizada a exposição dos resultados no coreto da Praça Tonico Rabelo: as pedras pintadas por estudantes e membros da comunidade, os mapas afetivos de Pains produzidos pelos professores e estudantes; os projetos educativos dos professores, além dos registros das ações empreendidas pelo *Vamos ao Museu?*

Expor o resultado do trabalho em espaço público, na principal praça de Pains, em uma construção que foi inteiramente adaptada para acolher a mostra, com projeto expográfico especialmente elaborado, fez parte dos objetivos do projeto: devolver à comunidade o resultado dessa ação coletiva de forma emblemática. Na abertura da exposição, houve apresentação da tradicional Banda de Música Santa Cecília, ativa desde 1920, representativa do patrimônio imaterial de Pains.



Figuras 27, 28, 29 e 30 – Dia da abertura ao público da exposição do Programa Vamos ao Museu?, com presença da comunidade, apresentação da Banda de Música Santa Cecília e oficina de Pintura Rupestre.

Fotos: Andréia De Bernardi.

Vamos ao Museu? – Interpretar para Empreender (2015)

A nona edição do *Vamos ao Museu?* intitulada *Interpretar para Empreender* foi realizada no bairro José de Almeida em Nova Lima, Minas Gerais. A instituição de ensino convidada foi a Escola Municipal Harold Jones, que atende estudantes da educação infantil e do ensino fundamental. Em diálogo com a coordenação da escola, optou-se por trabalhar com duas turmas do 3.º ano do ensino fundamental, totalizando 42 estudantes de 10 a 11 anos e seus professores.

A exposição *Kandinsky – Tudo começa num ponto*, de Wassily Kandinsky, foi realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, CCBB, de 15 de abril a 22 de junho de 2015, em Belo Horizonte. As ações com os estudantes foram realizadas em cinco encontros e a equipe foi formada por Andréia Menezes De Bernardi – na coordenação geral –, Ives de Oliveira Santos Melo – na coordenação administrativa –, e pela educadora Lindaura Maia Klimkievicz Moreira (Zelda).

Formação de estudantes

1.º momento: Antes

No primeiro encontro, visando aproximar os estudantes do universo de Wassily Kandinsky de forma lúdica, narramos a história *Vassilissa*, a bela, conto tradicional que, assim como outros contos com os quais o artista teve contato na infância, influenciou seu imaginário. Os estudantes conheceram também um pouco da história de vida de Kandinsky, que quando jovem viajou ao interior da Rússia onde o contato com peças de artesanato influenciaria fortemente sua decisão em se tornar artista. Por meio de seleção de fotografias os estudantes puderam observar também algumas paisagens tipicamente russas e, a partir dessas vivências, foi proposta experimentação com cores e a produção de círculos cromáticos.



Figuras 31 e 32 – Primeiro encontro com estudantes, narração artística da estória “Vassilissa, a Bela” e produção dos círculos cromáticos pelos estudantes.
Fotos: Weibert Debarry.

Se no primeiro encontro foram trabalhadas as cores, no segundo os estudantes trabalharam com as formas. Por meio de caminhadas no entorno na escola os estudantes foram estimulados a observar as diversas formas existentes no percurso: formas geométricas, formas orgânicas, formas que *têm nome* e formas que *não têm nome*, uma maneira de iniciar a conversa sobre figurativismo e abstracionismo utilizando uma linguagem acessível para eles. Em lugar com vista privilegiada, os estudantes puderam olhar para a paisagem do bairro onde moram observando atentamente detalhes e formas. Ao retornar à escola, fotocópias das fotografias do entorno foram usadas para encontrar e dar destaque a formas diversas. Utilizar essas imagens que retratam o cotidiano do bairro promoveu momento de identificação dos estudantes com o território que habitam, reconhecendo lugares, moradores e edificações. Permitiu também criar empatia fortalecendo a identidade do grupo por meio da

afirmação do bairro onde moram, a escola em que estudam, as pessoas da comunidade.



Figuras 33 e 34 – Caminhada no entorno da escola para observação das formas que *têm nome* e formas que *não têm nome*, seguida de oficina na escola.
Fotos: Webert Debarry.

2.º momento: Durante

O terceiro encontro com os estudantes consistiu em visita à exposição *Kandinsky – Tudo começa num ponto*, no Centro Cultural Banco do Brasil, CCBB, localizado na Praça da Liberdade em Belo Horizonte, Minas Gerais. Pelas janelas do ônibus os estudantes foram estimulados a observar as transformações da paisagem desde a saída da escola.

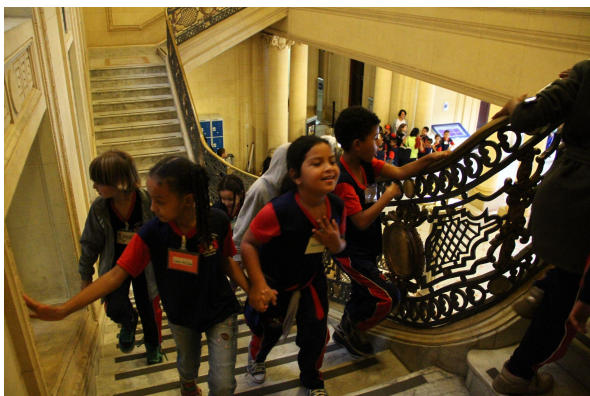
Antes de iniciar a visita à exposição, os estudantes puderam conhecer a Praça da Liberdade, caminhar, observar e descobrir o prédio do CCBB, espaço que integra o Circuito Liberdade, um dos maiores circuitos culturais da América Latina e o maior do Brasil.



Figuras 35 e 36 – Deslocamento dos estudantes da escola, em Nova Lima, até a Praça da Liberdade, em Belo Horizonte, onde se situa o Circuito Liberdade e o Centro Cultural Banco do Brasil/CCBB-BH.
Fotos: Webert Debarry.

Já na instituição museal, os educadores do CCBB dividiram o grupo de 42 estudantes em dois subgrupos para a visita à exposição, que incluiu a participação em atividades de ateliê, totalizando duas horas de atividade em que os estudantes tiveram contato com obras de Kandinsky e de vários outros artistas que o influenciaram e que integravam a exposição.

Durante a visita, com o intuito de promover uma experiência significativa, os educadores do *Vamos ao Museu?* estimulam a observação e o estabelecimento de conexões, pelos envolvidos, entre suas experiências de vida e as obras e ideias presentes na exposição.



Figuras 37, 38, 39 e 40 – Chegada ao prédio, visita dos estudantes à exposição *Kandinsky – Tudo começa num ponto* e atividades de ateliê promovidas pela Ação Educativa do Centro Cultural Banco do Brasil.

Fotos: Weibert Debarry.

3.º momento: Depois

Após a visita à exposição *Kandinsky – Tudo começa num ponto*, as oficinas de experimentação artística iniciaram com a elaboração de composições utilizando a técnica da colagem. Os estudantes criaram colagens utilizando recortes das fotografias do bairro e papel do tipo Color Set. Em suportes de madeira do tipo MDF pintados de preto os estudantes criaram composições individuais e também coletivas utilizando exclusivamente *formas que não têm nome*. No momento de experimentação o Programa incentiva a liberdade, a imaginação e a expressão criativa utilizando técnicas e suportes também encontrados na exposição. Nessa oficina os estudantes criaram composições abstratas, algo totalmente novo para eles, assim como a utilização do suporte preto, como fazia Kandinsky, para realçar as cores de suas composições.



Figuras 41 e 42 – Oficina de colagem utilizando *formas que não têm nome* – realizada na escola após visita à exposição –, e composição coletiva que integrou a mostra.

Fotos: Weibert Debarry.

No quinto encontro, os estudantes ouviram a narração da história *O Reino Branco* e experimentaram a pintura em aquarela com a técnica do papel molhado. Wassily Kandinsky também pintou inspirado por contos de fadas tradicionais russos, sendo a aquarela uma das técnicas utilizadas em sua primeira exposição individual, o que justificou nossa escolha. A pintura em aquarela com a técnica do papel molhado tem como característica a imprevisibilidade do movimento da tinta. Esta qualidade ampliou ainda mais a experiência dos estudantes no universo da abstração.



Figuras 43 e 44 – Oficina de aquarela sobre papel molhado, realizada a partir da narração artística do conto *O Reino Branco*.

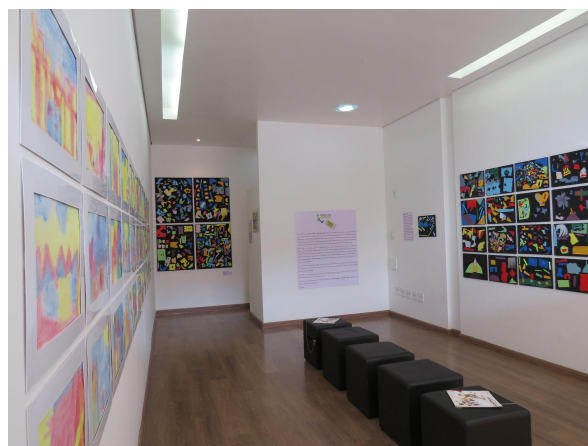
Fotos: Weibert Debarry.

Mostra Vamos ao Museu? – Interpretar para Empreender 2015

Parceria estabelecida com o Shopping Ponto Verde, centro comercial próximo à Escola Municipal Harold Jones, possibilitou cessão em caráter de comodato de loja de 40 m² para a realização da mostra das aquarelas, colagens individuais e coletivas

que foram criadas no âmbito das oficinas do *Vamos ao Museu?*.

O espaço foi aberto ao público em 6 de outubro de 2015 e a visita dos estudantes à exposição foi dividida em dois momentos. O primeiro, de descoberta individual, em que percorreram a mostra de forma espontânea, observando, procurando os trabalhos que fizeram, investigando e interagindo com seus pares e professores, trocando impressões ou fotografando.



Figuras 45 e 46 – Exposição das colagens e aquarelas produzidas ao longo do projeto no dia da abertura da Mostra *Vamos ao Museu?* – Interpretar para Empreender 2015.

Fotos: Weibert Debarry.

E outro, em que os educadores do *Vamos ao Museu?* promoveram diálogo entre os estudantes e a mostra, convidando-os a olharem mais detidamente para o conjunto e também para um trabalho específico de cada técnica, a dizerem o que viam, o que sentiam, o que mais despertou-lhes a atenção. Foi proposto trabalho de leitura de imagens, a exemplo do realizado quando da visita à exposição de

Kandinsky; no entanto, agora feito com os trabalhos criados pelos próprios estudantes ao longo do projeto.



Figuras 47 e 48 – Interação dos estudantes com o espaço expositivo e suas próprias colagens e aquarelas. Bate papo e troca de impressões conduzida pela educadora Lindaura Maia no dia da abertura da Mostra.

Fotos: Webert Debarry.

Para concluir

Políticas públicas têm sido criadas a partir da experiência do Vamos ao Museu?, mas ainda são insuficientes para atender às demandas de ampliação do acesso aos bens culturais de forma qualificada. Nesta perspectiva, o Programa formou professores para que pudessem replicar as propostas do Vamos ao Museu?, elaborando e executando projetos próprios.

Por onde passamos com o Vamos ao Museu? ao longo desses dez anos fomos recebidos com muito interesse por parte de professores, estudantes,

comunidades e, também, pelos espaços expositivos e suas equipes de educadores. Aprendemos muito com cada pessoa que encontramos e, apesar das dificuldades, esperamos que esse trabalho possa ter despertado em profissionais da cultura e da educação, estudantes e comunidades o interesse pela arte e pelo patrimônio cultural. Não como um fim, mas como um meio para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes de sua condição e de seu papel no mundo.



Figura 49 – Após entrega dos certificados, abraço coletivo entre estudantes, educadoras do Programa Vamos ao Museu? professora da turma e diretora da escola.

Foto: Webert Debarry.

A todos os que acreditaram e abraçaram essa ideia, a nossa gratidão!

Vamos ao Museu?

Sala Experiências do Olhar: espaço contínuo de experimentação sensorial

Living Room Point of View Experience: continuous sensory experimentation space

Lucienne Figueiredo dos Santos*
Rômulo dos Santos Morgado**
Beatriz Barcelos Dias da Silva***

Palavras chave:
Acessibilidade cultural
Multissensorialidade
Educação museal

Resumo: O presente artigo visa apresentar a concepção da *Sala Experiências do Olhar*, espaço contínuo de experimentação multissensorial do Museu do Ingá, projeto premiado no 10º Prêmio Ibermuseus de educação. Ressaltando a trajetória das atividades educativas acessíveis do setor educativo dessa instituição, o trabalho busca apresentar a metodologia multissensorial aplicada a sala em questão, bem como refletir sobre as formas de fruição do público com as obras e o espaço museal.

Keywords:
Cultural accessibility
Multisensory
Museum education

Abstract: This article aims to present the conception of the *Sala Experiências do Olhar*, a continuous space for multisensory experimentation at the Museu do Ingá, a project awarded at the 10th Ibermuseums of Education Award. Highlighting the trajectory of accessible educational activities in the educational sector of this institution, the work seeks to present the multisensory methodology applied to the space in question, as well as reflecting on the forms of public enjoyment with the works and the museum space.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 23 de março de 2021.

* Formada em Museologia com especialização em Administração Pública pela UERJ, Gestão de Política Pública pela UNIRIO e mestrado em Museologia e Patrimônio pela mesma universidade. Atualmente é Superintendente de Museus da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro e Assessora Chefe do Sistema Estadual de Museus do Rio de Janeiro. E-mail: lucienne.figueiredo@cultura.rj.gov.br.

** Formado em História pela Universidade Federal Fluminense com MBA em Gestão de Museus pelo Programa de Estudos Culturais e Sociais da Universidade Cândido Mendes. Atualmente é assistente de Difusão Cultural da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. E-mail: romulo.morgado@cultura.rj.gov.br.

*** Formada em História pela Universidade Federal Fluminense com especialização em Ensino de História pelo programa de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Atualmente é assistente de Difusão Cultural da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. E-mail: beatriz.barcelos@cultura.rj.gov.br.

A Sala Experiências do Olhar: espaço contínuo de experimentação sensorial

Imagina visitar o museu de olhos vendados. Percorrer um longo corredor multissensorial com cheiros, áudios e formas diferentes e adentrar ao espaço expositivo interagindo com sons e texturas das obras de importantes artistas como Di Cavalcanti, Emeric Marcier e Cícero Dias. Experienciar o cotidiano de épocas passadas a partir de interpretações sensoriais de telas de prestigiados artistas e romper unicamente com a experiência visual é o cenário encontrado quando se visita a *Sala Experiências do Olhar*, terceiro lugar na premiação do 10º Prêmio Ibermuseus de Educação.

Este espaço contínuo de experimentação sensorial, destinado principalmente a pessoas com perda parcial e total da visão, está situado no Museu de História e Artes do Estado do Rio de Janeiro, carinhosamente conhecido como Museu do Ingá. Localizada no bairro do Ingá, na cidade de Niterói, região metropolitana fluminense, a instituição é unidade administrativa da Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro, (FUNARJ), e está vinculada à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro (SECEC/RJ). O museu atua como centro de estudo, preservação e divulgação da história política e da produção de artistas do estado fluminense.

Seu acervo contém mais de nove mil peças, distribuídas em oito coleções. Dentre elas, destacam-se as obras da Coleção BANERJ - um patrimônio público do Estado do Rio de Janeiro, que reúne pinturas, esculturas e gravuras de artistas, como Tarsila do Amaral, Djanira, Oswald Goeldi, Emeric Marcier, Di Cavalcanti, Cícero Dias, entre outros.

Compreendendo a importância da acessibilidade cultural, a Superintendência de Museus¹ da SECEC/RJ, setor responsável por coordenar as políticas públicas na área de museus no estado, concebeu a sala Experiências do Olhar - um espaço contínuo de experimentação multissensorial. O objetivo é ampliar e democratizar o acesso ao acervo do museu, convidando os visitantes a experimentarem diferentes formas de interação com o patrimônio cultural.

O espaço é um projeto de exposição multissensorial, que conta com a perspectiva da acessibilidade para a curadoria e planejamento das atividades educativas. A finalidade é garantir o acesso às obras do acervo do museu aos cegos e pessoas com baixa visão que representam 3,5% da população brasileira, segundo o IBGE². Unidos desses dados, a SECEC, por intermédio da Superintendência de Museus, assume um compromisso de garantir a participação desse público nos museus estaduais e contribuir para o exercício da cidadania.

A sala *Experiências do Olhar* consolida a trajetória de exposições multissensoriais do Museu do Ingá. O espaço é resultado de duas mostras anteriores, Emeric Marcier: Motivos do Rio de Janeiro (2015) e Di Cavalcanti em várias faces (2017), nas quais foram desenvolvidas as atividades multissensoriais pelo Setor Educativo da instituição. Inicialmente, tais ações tinham o intuito de sensibilizar, sem necessariamente serem estruturadas na perspectiva da acessibilidade. Entretanto, a procura de instituições de reabilitação - como a Associação Fluminense de Amparo aos Cegos (AFAC) e o Instituto Fluminense de Saúde Mental³ - foi tão crescente que a instituição se viu impactada por essa demanda social.

Soma-se a essa procura, a participação de profissionais da Superintendência de Museus em uma rede de colaboradores de profissionais de centros culturais e engenheiros que tinham a acessibilidade cultural como foco central. Tal fato ocasionou a formação de um grupo de trabalho composto por diversas instituições museais (Superintendência de Museus/SECEC, Museu do Ingá, Museu Histórico Nacional (MHN), Museu Nacional de Belas Artes, Museu Janete Costa e Museu Antônio Parreiras), juntamente com profissionais da associação de reabilitação AFAC e os engenheiros coordenadores do Laboratório de Métodos Computacionais em Engenharia (Lamce/COPPE/UFRJ⁴).

A finalidade do grupo era debater a questão e refletir sobre as possibilidades do uso de tecnologia assistiva como forma de promover a acessibilidade e divulgar os acervos às pessoas com deficiência.

Assim, consolidou-se no calendário do Museu do Ingá a proposta de uma sala permanente,

com exposições e programações contínuas, pensadas a partir do ângulo da acessibilidade. Foi um movimento da Superintendência de Museus para que a curadoria das mostras, programações e outros processos museológicos se estruturassem de forma a garantir o amplo acesso do público com e sem deficiência em qualquer época às experiências multissensoriais da instituição.

O artigo em questão tem o objetivo de tecer ao longo do trabalho breve discussão sobre o tema da multissensorialidade voltada para o universo dos museus, apresentando as reflexões sobre a temática, apontando as formas de interação multissensorial do público com os acervos e o ambiente museal, bem como, descrever a metodologia sensorial aplicada à sala *Experiências do Olhar*.

Vale ressaltar que as contribuições aqui discutidas não têm a intenção de apresentar modelos fechados ou soluções simples a inclusão dessa parcela significativa da sociedade que ainda não usufrui da sua cidadania cultural⁵. As considerações que aqui estão são reflexões a somar a ampla discussão da acessibilidade cultural na busca de proporcionar bem-estar, acolhimento e acesso à fruição cultural para pessoas com deficiência.

Museologia social e acessibilidade cultural: algumas articulações

Recentemente, o campo museológico, teve marcos importantes a serem considerados no Brasil. O Estatuto dos Museus (Lei nº 11.904 de 2009) e a Política Nacional de Educação Museal, através da Portaria nº 422 de 30 de novembro de 2017 - PNEM trouxeram diretrizes de atuação nos espaços de preservação e conservação do patrimônio histórico e cultural com referência à sua função social, tendo como princípios o respeito à diversidade, a promoção da cidadania, a participação social, e a valorização do relacionamento da sociedade com o patrimônio cultural e ambiental, tendo a educação em museus um papel importante de mediação entre esses espaços e a sociedade.

Estes marcos estão alinhados com a "efervescente ebulição" atual do campo museológico (BRUNO, 2020, p. 26) decorrente dos últimos 30 anos, que tiveram uma dinâmica singular com

intensas reflexões acerca da organização do campo da Museologia. Cristina Bruno (2020) identifica três variáveis importantes que trouxeram essas novas reflexões as quais acompanham a organização do campo museológico hoje: discussões sistemáticas organizadas sobre as práticas dos museus pelo International Committee for Museology - Icofom/ International Council of Museums - Icom - ICOFOM/ICOM que agregam abordagens teóricas e análises conceituais; tensionamento prático e acadêmico sobre a formação de profissionais e a função social destes, que se destaca no cenário brasileiro, e os novos conceitos que surgiram no campo, a partir de adjetivações e classificações de práticas como Experimental, Museologia Social, Crítica, Popular, etc. e que levam teóricos da área e de outras, a fazerem novas conexões e impulsionam à demarcação das bases de uma escola acadêmica de pensamento e de ensino, como no caso da Sociomuseologia.

Judite Primo (2019) também sustenta que o campo da Museologia está em desenvolvimento e aberto a perguntas e novas construções e que a própria Sociomuseologia se constitui destas provocações, novos modelos e processos, e mais propriamente na relação com as demandas da sociedade. Chagas *et al.* (2018) retoma as várias nomeações e renomeações desde o início do Movimento da Nova Museologia em 1980, destacando como ponto positivo para este fato "a evidência de uma potência criativa, de uma capacidade de invenção e reinvenção de experiências e iniciativas" (CHAGAS *et al.*, 2018, p. 83). Além disso, ressalta o compromisso político e poético de suas práticas na efetivação de respostas singulares para problemas também singulares.

[...] as expressões museologia, nova museologia, museologia social e sociomuseologia não têm valor em si, e ainda mais, por si não podem nada, tudo depende do que se quer e do que se efetivamente se consegue fazer com elas. É nas relações sociais e políticas, nas relações objetivas e subjetivas que estas expressões ganham ou perdem sentido. (CHAGAS *et al.*, 2018, p. 84).

Os autores afirmam também, que a Museologia Social ou Sociomuseologia, nesta perspectiva, está comprometida com a redução das

injustiças e desigualdades sociais, o combate ao preconceito e a defesa da dignidade e coesão social, e que estes, inclusive, são alguns compromissos que distinguem de fato o social da museologia, que serve, enfim, como ferramenta de trabalho colocada a favor da cidadania e dos direitos humanos. E, por fim, citam Moutinho (2007) que já ressaltava que a abordagem interdisciplinar faz da Museologia Social um recurso para o desenvolvimento sustentável da humanidade, visando a igualdade de oportunidades e a inclusão social e econômica.

Em relação ao campo das pessoas com deficiência, em julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146 - LBI, que fortalece as conquistas anteriores no âmbito da legislação brasileira em relação aos direitos dessa população. A LBI tem provocado, a partir do capítulo IX, que adequações sejam implementadas em todos os serviços e produtos da área cultural, permitindo a qualidade da fruição de diferentes conteúdos das linguagens artísticas e culturais pelas pessoas com deficiência. Do mesmo modo, destaca a LBI no capítulo II, que as ações no âmbito da habilitação e reabilitação são um direito e tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades e aptidões que contribuam para a conquista da autonomia e participação social em igualdade de condições com as demais pessoas.

Mas, apesar da Lei passar a instituir que o poder público deve promover a participação e assegurar a garantia de acesso aos espaços e atividades culturais, o conceito de acessibilidade cultural surge anteriormente. Este surgimento está atrelado a um movimento social de pessoas engajadas e identificadas com a questão da deficiência, e que se fortaleceu no interior do antigo Ministério da Cultura - MinC com ações de escuta, empoderamento e reivindicação do direito à cidadania e participação cultural das pessoas com deficiência na construção das Políticas Culturais no Brasil. Um marco deste movimento foi a Oficina Nacional 'Nada sobre Nós sem Nós' realizada em 2008 de forma participativa pela Secretaria da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura. A oficina resultou em um documento com indicativos e diretrizes de ações no âmbito das Políticas Públicas Culturais para a inclusão do direito cultural das

pessoas com deficiência (RELATÓRIO FINAL, 2009).

A acessibilidade cultural não beneficia apenas o público com deficiência (SARRAF, 2018), muito embora tenha esse público como seu maior beneficiário pelas adequações que enseja para a garantia desse direito:

No universo da cultura, podemos afirmar a existência de um conceito de Acessibilidade Cultural que pressupõe que os espaços públicos e privados que acolhem os diferentes tipos de produção cultural como exposições, espetáculos, audiovisual, cursos, oficinas, eventos e todos os demais tipos de ofertas, devem oferecer um conjunto de adequações, medidas e atitudes que proporcionem bem-estar, acolhimento e acesso à fruição cultural para pessoas com deficiência, beneficiando públicos diversos. (SARRAF, 2018, p. 25).

Universalização do acesso e diversidade

A ideia utópica da universalização da acessibilidade como meio para a efetivação da cidadania de todos, não deve, portanto, desconsiderar as dificuldades específicas encontradas por determinado grupo no acesso aos espaços de cultura. Desta forma, é importante que tenhamos no horizonte o acesso universal e o modelo social da deficiência⁶ como paradigmas, e para isso se faz necessário à escuta a determinados grupos e suas demandas em relação ao acesso aos espaços museais.

Os diferentes tipos de público requerem atenções, recursos e acolhimentos diferenciados, tanto por parte da tecnologia assistiva, cada qual para o enfrentamento de determinada barreira, quanto por parte da disponibilidade e preparo das pessoas e da sociedade para o enfrentamento das barreiras atitudinais. Para tanto, o elemento balizador deve ser sempre o acolhimento da diversidade humana (SARRAF, 2018). Este é um ponto importante, pois ao mesmo tempo em que parece unificar e universalizar o acesso como algo simples, comporta nuances complexas que demandam habilidades, conhecimentos e uma disposição afetiva para acolher a diferença e as especificidades de cada grupo.

Somos diversos em corpos, subjetividades, territórios, condições econômicas e afetações. No Artigo 1º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, esta é definida como um patrimônio comum da Humanidade e:

A cultura assume diversas formas ao longo do tempo e do espaço. Esta diversidade está inscrita no carácter único e na pluralidade das identidades dos grupos e das sociedades que formam a Humanidade. Enquanto fonte de intercâmbios, inovação e criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para a Humanidade como a biodiversidade o é para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da Humanidade e deve ser reconhecida e afirmada em benefício das gerações presentes e futuras. (Artigo 1º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural).

Mas, para além das diferentes configurações dos corpos, das identidades plurais dos grupos e das sociedades, não há ninguém igual a ninguém. Cada pessoa tem uma história única, vivências e experiências singulares ainda que sempre compartilhadas em um mundo social, portanto indissociável do coletivo, da cultura e do campo da linguagem, através do qual se constitui como sujeito.

Metodologia multissensorial

A metodologia da sala *Experiências do Olhar* foi estruturada a partir dos desdobramentos de ações de acessibilidade realizadas pelo Setor Educativo do Museu do Ingá.

Desse modo, a proposta de um espaço inclusivo e contínuo de experimentação multissensorial foi resultado da iniciativa de educadores museais, que destacaram a importância de refletir sobre a educação e acessibilidade no cotidiano de um museu de história e arte.

Por acessibilidade entende-se “o direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (LBI, 2015, artigo 53). A sala, por ser um ambiente autônomo, possibilita e amplia as relações de pessoas com deficiência (principalmente às cegas e com baixa visão) a uma parcela relevante do patrimônio museológico fluminense.

Além disso, o projeto também possibilita a criação de espaços de experimentação sensorial e de formação do público com e sem deficiência, por meio de ações complementares, como rodas de conversas, seminários e encontro com educadores. A sala *Experiências do Olhar* é fruto do diálogo constante e do compartilhamento das múltiplas vivências do público a partir da perspectiva da educação e da acessibilidade.

A sala foi inaugurada no dia 18 de maio de 2019, dia internacional dos museus, com a mostra *Cícero Dias em Novos Olhares*, onde estava exposto o painel *Visão Carioca*⁷, do mesmo autor. A obra faz parte do acervo da instituição e possui 2,90m de altura por 8,50m de largura.

Como forma de romper com a experiência unicamente visual, o ambiente continha cinco caixas de sons, que reproduziam constantemente sons que formavam um painel sonoro remetendo aos elementos da tela. Ao mesmo tempo, eram liberadas essências olfativas por três aromatizadores, que igualmente estavam relacionadas às interpretações do quadro de Cícero Dias.

É importante salientar que os painéis sonoros e olfativos que compunham a ambientação sensorial da sala foram elaborados de forma participativa articulando educadores museais, público, profissionais de museus e engenheiros do grupo de trabalho apresentado anteriormente.

Compartilhando ainda da perspectiva da acessibilidade cultural, todos os elementos textuais presentes na sala (textos, legendas, títulos) estavam disponíveis em grandes formatos e em alto contraste, para garantir a leitura desses por pessoas com baixa visão. Além da oferta do recurso de audiodescrição da tela, disponíveis a todos os visitantes que solicitassem⁸.

A sala continha também um espaço de interação entre a exposição e o público que estava disponível nas mesas de provocação, onde o visitante era estimulado às interpretações multissensoriais por meio de perguntas e curiosidades sobre a vida e obra do artista. O objetivo era que essas respostas fossem incorporadas aos painéis sonoros e olfativos da exposição, de forma que a participação do público fosse constante.

Como se observa acima, todas as atividades e articulações desenvolvidas na sala foram resultados

da potencialidade educativa do Museu do Ingá e da atuação dos profissionais da educação, para garantir o caráter inclusivo e contínuo do ambiente. Cabe agora detalhar o desenvolvimento do trabalho desse projeto.

Multissensorialidade como inclusão: o passo a passo

A sala *Experiências do Olhar* é um espaço autônomo concebido exclusivamente para mostras multissensoriais. Por isso, para além de mediações agendadas - nas quais os grupos percorrem um trajeto sensorial múltiplo - o ambiente possui provocações fixas dirigidas a todos os visitantes, onde estímulos olfativos e sonoros estão constantemente acionados neste espaço de experimentação.

A primeira etapa do projeto consistiu na pesquisa aprofundada sobre a obra e a temática da multissensorialidade na educação museal. Em seguida, em contato direto com o acervo exposto (*Visão Carioca - Cícero Dias*), foram levantadas as possibilidades de sons e cheiros para a elaboração dos painéis sonoros e olfativos a serem disponibilizados na sala e durante todo o percurso sensorial da mediação. Concomitantemente, foram selecionados objetos táteis para complementar a experiência. Assim posto, foram oportunizados os estímulos olfativos, sonoros e táteis que conferissem ao público interpretações multissensoriais da obra.

É relevante destacar que, apesar da apresentação ser montada a partir das considerações sensoriais dos colaboradores envolvidos, essa não é a única leitura possível. Como exposto no texto da sala: “Muitos painéis sonoros, olfativos e táteis poderiam ser elaborados no diálogo das vivências que ocorrem no contato entre público, suas experiências e as obras”.

Na elaboração do conteúdo multissensorial, contamos com o auxílio fundamental da equipe envolvida de estagiários e educadores do Setor Educativo do Museu do Ingá, dos demais funcionários da instituição e da Superintendência de Museus do Estado do Rio de Janeiro, bem como, participaram também os profissionais das associações de reabilitação mencionadas

anteriormente, educadores cegos, assessores técnicos⁹ e o grupo de visitantes de crianças e jovens.

O trabalho dessa rede de profissionais, parceiros e público consistiu no levantamento dos estímulos sensoriais, na elaboração dos painéis, na instalação dos equipamentos e na concepção da audiodescrição.

Para elaboração dos painéis, o Setor Educativo do Museu do Ingá convidou então o projeto educativo, SESC Niterói¹⁰, para uma mediação na qual foram reunidas 15 crianças e jovens e a todas elas foi solicitado que registrassem através de desenhos, palavras, poesias e outras representações gráficas, os sons, cheiros e toques que a tela de Cícero Dias provocava nelas de maneira a compor um grande painel coletivo de leituras da *Visão Carioca*.

Os Engenheiros do Coppe UFRJ foram responsáveis por viabilizar tecnicamente essas provocações auditivas e olfativas, elaborando em laboratório os painéis sonoros e olfativos e instalando as caixas de som e os difusores de ar. Os mesmos produziram as combinações das essências que reproduziam os cheiros de café, flores e terra molhada – todos os elementos que têm ligação direta com a pintura de Cícero Dias.

Nas visitas mediadas¹¹, sensações táteis, que remetiam à floresta retratada na tela, eram sentidas pelos visitantes através do manuseio de folhas, galhos e cipós retirados dos jardins do Museu do Ingá. Tais elementos foram apontados pelo grupo acima como sendo as representações das texturas do quadro da mostra. E juntamente com os cheiros e sons permitiam uma imersão sensorial dos visitantes ao espaço.

O Museu do Ingá ocupa um antigo palacete do século XIX, sendo assim, esse espaço museal não possui ainda acessibilidade física e nem suas exposições estão enquadradas ao conceito do design universal, devido aos poucos recursos financeiros dessa instituição pública. A alternativa encontrada para que o museu se tornasse acessível de certa forma as pessoas com deficiência, principalmente aos cegos, foi o plano de capacitação ofertada aos profissionais do museu.

Duas capacitações foram oferecidas. Uma voltada exclusivamente para os educadores e

estagiários do Setor Educativo do Museu do Ingá, ministrada pelo consultor em acessibilidade e então educador cego do Museu Histórico Nacional (MHN), Leonardo Dias. E outra voltada para todas as equipes do Museu - técnicos, seguranças, administrativos, educadores, estagiários e outros, que foi ofertada pela associação de reabilitação parceira.

Nos primeiros encontros, foi possível aprimorar as técnicas de recepção de grupos de cegos, pessoas com baixa visão e com outras deficiências. Após a apresentação do roteiro das mediações, foram realizadas considerações pelo Leonardo Dias e alterações foram feitas a fim de garantir, assim, a acessibilidade de forma plena.

Apontamentos sobre a importância de considerar a diversidade de pessoas com deficiência, cuidados na forma de abordar, respeito ao corpo e a bengala foram levantados pelo educador proporcionando reflexões e mudanças significativas no roteiro de mediação, elaborado principalmente por pessoas videntes.

Para os demais funcionários do Museu, foi promovido um workshop de guia vidente e acessibilidade atitudinal realizado pelas profissionais de psicologia e terapia ocupacional da associação de reabilitação parceira, a AFAC. Foram apresentadas formas adequadas de orientação e mobilidade do público cego e/ou pessoas com baixa visão, bem como, foi praticada com todos os profissionais do museu as maneiras de abordagem e condução.

Vale ressaltar que as capacitações acima descritas foram oferecidas de forma gratuita por parceiros que acreditam no museu como espaço de inclusão e reabilitação social. A afirmação da necessidade de se ofertar uma programação contínua no Museu do Ingá às pessoas com deficiência foi construída a partir da demanda da sociedade e não se deu de maneira rápida. O protagonismo de educadores museais foi fundamental para consolidar a acessibilidade como pilar estruturante e transversal a todas as práticas museais dessa instituição pública.

Em suma, foi necessário um movimento com muitas trocas e escutas dentro do próprio museu para que a curadoria das mostras e outros processos museais se estruturassem a partir do eixo da acessibilidade, e assim, tornar a sala Experiências do

Olhar possível como uma política pública para o estado do Rio de Janeiro.

Considerações finais

A partir da experiência relatada, pode-se verificar que o processo de inclusão pode e deve incluir o fomento às atividades culturais como um direito, articulando seus objetivos gerais e singulares com ações que contribuam para a sensibilização de profissionais e sociedade, a participação social dos usuários e a inclusão da diversidade.

Para tanto, a garantia de um ponto de vazão, uma disponibilidade para o acolhimento de novas construções pelos próprios sujeitos envolvidos se faz necessária. Muitas vezes é preciso calar, se despir da própria bagagem de conhecimentos para que se consiga escutar o que de fato serve ao outro. Isto não significa que não haja conhecimentos a serem agregados, orientações a serem dadas e recursos disponíveis. Mas é importante que se promova encontros de reflexão e espaços de fala e escuta para que novas perspectivas, possibilidades e construções singulares sejam possíveis.

As ações extramuros realizadas em conjunto com os espaços museais, numa perspectiva sociomuseológica contribui para a promoção do laço social e é uma forma de fomentar o acesso e o direito à cultura como um direito de todos. Como bem pontua Sarraf (2008), tendo o desenvolvimento do pertencimento cultural como um dos seus principais objetivos, o museu pode lançar mão da percepção sensorial para as suas ações, posto que ela prescinde de conhecimentos intelectuais e "é livre das barreiras inerentes à origem elitizada e acadêmica" destes (SARRAF, 2008, p. 28). Portanto, a metodologia da acessibilidade multissensorial das telas de pintura, além de ampliar e promover o acesso à fruição estética das obras, abre também um espaço para que as ações educativas aconteçam com públicos diversos. Amplia a experiência museológica e a possibilidade de inserção de públicos em sua diversidade.

Brulon (2012) ao falar da experiência museológica, formula:

A experiência está no aqui e no agora. A visita ao museu nos catapulta em pensamento para novos mundos, oferecendo formas alternativas de pensar e sentir (HEIN, 2000). Para a autora, os museus seriam, assim, avenidas que nos conduzem para fora de nós mesmos, mas, ao mesmo tempo, nos levam a mergulhar para dentro de nossa mais íntima realidade. Assim, podendo ser pensados como plataformas ou pontes, os museus atuam poderosamente nas subjetividades, permitindo o diálogo entre as diferenças, tornando possível o confronto entre diferentes visões de mundo. É evidente que a subjetividade, como base de toda experiência, deve ocupar um lugar proeminente na experiência museal. A capacidade do Museu de produzir experiência – em vez de confirmar a realidade – é celebrada como sua *raison d'être*. E para verdadeiramente ser entendido, passa a ser necessário o conhecimento de seus usuários, mais do que de seu conteúdo. (BRULON, 2012, p. 68).

Por fim, a partir da experiência relatada e das reflexões acima, pergunta-se: Até que ponto a museologia está disposta a ser desenvolvida a partir das perspectivas das deficiências? É necessário continuar avançando com políticas públicas que reduzam todas as formas de barreiras e exclusão, desenvolvendo ações culturais acessíveis em museus numa perspectiva sociomuseológica em parceria com pessoas com deficiência e instituições que atuam com essa população.

Notas

1 A Superintendência de Museus foi criada em abril de 2008 dentro do organograma da então secretaria de Cultura do estado do Rio de Janeiro, com a missão de estabelecer e promover em museus e instituições afins políticas públicas voltadas para a preservação do patrimônio e memória, valorizando a diversidade cultural e orientando, em caráter técnico, ações de gestão, comunicação, pesquisa e educação.

2 O Brasil possui 6,5 milhões de indivíduos com algum grau de deficiência visual, sendo aproximadamente 580 mil cegos.

3 Ambas as instituições localizam-se na cidade de Niterói e atendem pacientes moradores da região Metropolitana III do Estado do Rio de Janeiro- formado pelos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá.

4 O laboratório em questão faz parte do reconhecido instituto de pesquisa denominado Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ)

5 Por Cidadania Cultural utilizamos a definição de Marilena Chauí, na publicação *Cultura Política e Política Cultural* (1995), onde a autora define este conceito a partir de quatro pilares, a saber: direito de acesso e de fruição; direito à criação cultural, direito a reconhecer-se como sujeito cultural e direito à participação nas decisões públicas sobre a cultura.

6 O modelo social da deficiência é uma abordagem que sintetiza a percepção da deficiência a partir das barreiras encontradas na sociedade. Esse modelo surgiu a partir de um movimento social realizado pelas próprias pessoas com deficiência na década de 1960 no Reino Unido em oposição ao modelo médico que aborda a deficiência como déficit, inadequação ou alguma característica fora da norma. O modelo médico tende a abordar a deficiência como algo que precisa ser curado ou reparado, e está diretamente ligado às ações de integração e adequação da pessoa com deficiência à uma maioria vista como "normal" (AMIRALIAN, 2000).

7 A obra está disponível no portal do Sistema de Gerenciamento de Acervos Museológicos – SISGAM. O SISGAM é a plataforma tecnológica online que interliga as instituições vinculadas à Rede Web de Museus para realizar a gestão e o registro dos seus acervos. Disponível em:

http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=0&busca=cicero%20dias&operador=and&museu=todos&num_interno=2&flag=1.

8 É importante salientar que a audiodescrição da tela foi elaborada e gravada por dois parceiros do projeto integrantes do grupo de trabalho de museus e acessibilidade: Leonardo Dias, o consultor cego de acessibilidade e a psicóloga, Roberta Mendonça, da AFAC. O próximo passo era a intenção da disponibilização de todo material textual em braile. Contribuindo, dessa forma, com a divulgação desse sistema de escrita.

9 A tecnologia aplicada na sala foi desenvolvida por engenheiros e engenheiras pesquisadores do Laboratório de Métodos Computacionais em Engenharia (Lamce) da Coppe/UFRJ. Ver mais em: <https://coppe.ufrj.br/pt-br/planeta-coppe-noticias/noticias/experiencias-do-olhar-conquista-premio-ibermuseus-de-educacao-0>.

10 A visita em questão foi registrada e está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AvtYhrsB-20&t=3s>.

11 Nos atendimentos agendados, o roteiro da mediação consiste em proporcionar uma experiência sinestésica. Por

isso, quando necessário, o público percorre parte do circuito expositivo vendado, os levando a se relacionarem com a obra e o Museu em novos sentidos e horizontes.

Referências

AMIRALIAN, M. L. T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I. G.; LICHTIG, I.; MASINI, E. F. S.; PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.

BRASIL. **Lei 11.904**. Estatuto dos Museus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 13.146**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: mar. 2021.

BRULON SOARES, B. A experiência museológica: Conceitos para uma fenomenologia do Museu. **Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**. PPg-PMUS Unirio/MAST, v. 5, n. 2, p. 55-71, 2012.

BRULON, B. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, Nova série, v. 28, p. 1-30, 2020.

BRUNO, M. C. O. Museologia: entre abandono e destino. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 9, n. 17, p. 19-28, 2020.

CHAGAS, M., PRIMO, J., ASSUNÇÃO, P., STORINO, C. A museologia e a construção de sua dimensão social: olhares e caminhos. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 55, n. 11, p. 73-102, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por> Acesso em: nov, 2020.

MOUTINHO, M. 2007. **Definição evolutiva de Sociomuseologia**. Atelier Internacional do MINOM, Lisboa/Setubal, 2007.

Nada sobre Nós sem Nós. **Relatório final**. / Oficina Nacional / Coordenado por Paulo Amarante e Ricardo Lima. [Rio de Janeiro]: s.n., 2009. 125 p.

SARRAF, Viviane Panelli. **Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.27.2008.tde-17112008-142728. Acesso em: 23 mar. 2021.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência: benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, v. 6, p. 23-43, abr. 2018.

Stand Interactivo: “En busca del pasado”

Interactive Stand: “In search of the past”

Magdalena Muttoni*

Facundo de Almeida**

Palabras claves:
Arqueología
Interactividad
Museos

Resumen: El Stand Interactivo “En busca del pasado” es un juego interactivo de arqueología que, mediante la recreación de los escenarios típicos del proceso de investigación arqueológica -excavación, laboratorio y museo- y la utilización de una aplicación de Realidad Aumentada donde pueden observarse objetos originales en 3D, permite a los participantes simular el trabajo del arqueólogo, en una propuesta divertida y didáctica. Su objetivo es difundir las distintas etapas de investigación arqueológica: el espacio de excavación arqueológica, el espacio de análisis de las piezas (laboratorio) y el espacio de exhibición y socialización de los contenidos investigados y elaborados. Los visitantes (niños, jóvenes y adultos) pueden transitar e interactuar con los distintos escenarios a través del uso de la tecnología de realidad aumentada y de propuestas didácticas, que estimulan la comprensión de las formas de investigación arqueológica, y por ende del pasado indígena y comprender la necesidad de respetar los sitios arqueológicos reales.

Keywords:
Archaeology
Interactivity
Museums

Abstract: The Interactive Stand “In search of the past” is an interactive archeology game that recreates the typical scenarios of the archaeological research process -excavation, laboratory and museum- and the use of an Augmented Reality application where original objects can be observed in 3D, this allows participants to simulate the work of the archaeologist, in a fun and didactic proposal. Its objective is to disseminate the different stages of archaeological research: the archaeological excavation space, the space for analysis of the pieces (laboratory) and the space for the exhibition and socialization of the researched and finally the elaboration of contents. Visitors (children, youth and adults) can travel and interact with the different scenarios through the use of augmented reality technology and didactic proposals, which stimulate the understanding of archaeological research forms, and therefore of the indigenous past and understanding of the need to respect real archaeological sites.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 10 de março de 2021.

* Coordinadora del Área de Servicios Educativos del MAPI. E-mail: muttoni@mapi.uy.

** Director del MAPI. E-mail: almeida@mapi.uy.

Introducción

El Museo de Arte Precolombino e Indígena (MAPI) de Uruguay, desde su creación en el año 2004, se plantea como lugar de difusión de las culturas indígenas pasadas y presentes, así como de las ciencias que se dedican a su estudio, como la Arqueología, la Antropología y la Historia. Para lograr esto, el museo lleva adelante diversas acciones, entre las cuales encontramos exposiciones permanentes, temporarias e itinerantes, así como actividades coordinadas a través de su Programa Educativo¹.

Este último -propuesto y coordinado por el Área de Servicios Educativos del museo- cuenta con gran diversidad de propuestas entre las que se destacan las visitas guiadas y los talleres, siendo el taller de arqueología el más solicitado. Este taller, se desarrolla en una de las salas permanentes del museo², es de corte teórico-práctico en el cual los participantes pueden jugar a ser arqueólogos y de esta forma, a través de la réplica de una excavación tamaño 1:1 y, de un laboratorio, los participantes pueden conocer, a grandes rasgos, cómo es el proceso de investigación científica en arqueología.

Debido a la popularidad del mismo, y a la gran demanda que año a año tenemos de este taller, es que hemos desarrollado diferentes versiones del mismo, creando opciones diferentes de los talleres tanto para niños, como para jóvenes y familias, dentro y fuera del museo en contextos diversos.

Por otra parte, con la pretensión de promover el conocimiento y afirmar en consecuencia el concepto de diversidad cultural, motivar la tolerancia y preservar y difundir el patrimonio material e inmaterial de los pueblos originarios de nuestra región, el MAPI tiene el objetivo de convocar a un público cada vez más amplio, para lo cual viene desarrollando diversas acciones que le permitan lograrlo, como por ejemplo las actividades fuera del museo, entre las cuales destacamos el MAPI va a la Playa, el MAPI va al Campo, el MAPI va a la Plaza, entre otras.

Otras de las propuestas que lleva a cabo el museo, son las exposiciones itinerantes, que han recorrido, no sólo distintos departamentos del Uruguay, si no que también han viajado a gran

diversidad de países, como Argentina, España, Rusia, Alemania, Estado Vaticano y China.

En este contexto es que se desarrolló el Stand Interactivo del MAPI, el cual tuvo un doble propósito: en primer lugar, llevar la propuesta a lugares distantes de la sede del museo y a espacios no convencionales (como por ejemplo la Feria del Libro Infantil, organizada por la Cámara Uruguaya del Libro), permitiendo ampliar el público potencial; y en segundo lugar popularizar las formas de investigación arqueológica, lo cual permitía favorecer la reflexión sobre nuestro pasado, las permanencias culturales y la configuración de las identidades americanas.

El Stand

El Stand interactivo, creado en el año 2014 por el Área de Servicios Educativos del MAPI, consiste en un juego que busca sumar una iniciativa viajera, como modo de popularizar las formas de investigación arqueológicas, y colaborar en la difusión de la importancia de la protección del patrimonio cultural y del patrimonio arqueológico en particular.

Al igual que menciona Orozco (2005, p. 39) consideramos que:

Los usuarios de museos interactivos -niños, jóvenes y adultos por igual-, demandan una oferta versátil que les permita mediante la exploración del museo tener a la vez una oportunidad inspiradora de conocimiento, una posibilidad de diversión y vivencia del tiempo libre (...) y una experiencia en la que se pueda desatar su creatividad a partir de los diversos estímulos.

Por tanto, si bien el stand no es para uso dentro del museo, sino para su uso fuera, pero que a su vez es una continuación de la sala permanente de Arqueología, es que se pensó en crear una propuesta didáctica y a la vez divertida, que pueda ser itinerante y ser montada en espacios no convencionales (e.g. escuelas, ferias del libro, eventos, etc.) y que incluso pueda ser utilizada en las casas o en la escuela, en forma autónoma, en atención que la aplicación

estaba disponible para su utilización con dispositivos móviles.

Así mismo, se eligió implementar un juego bajo el presupuesto de que la actividad lúdica es atractiva, motivadora y capta la atención de quienes participan, permitiendo a su vez que cada participante pueda desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje para apropiarse del conocimiento (CHACÓN, 2008).

De este modo, la interactividad está dada desde la propuesta lúdica, y desde lo que conforma el espíritu de las actividades educativas del museo: la construcción de los discursos en forma dialógica y compartida entre los distintos participantes. Agregando, en esta ocasión, otro desafío que es el diálogo transgeneracional, ya que por el tipo de propuesta en las que el stand esta presente, el público estará compuesto por personas de edades muy diversas lo que implica un manejo de información en distintos niveles.

El dispositivo

Este se basó en la recreación de un sitio arqueológico, en el cual los participantes pueden jugar a ser arqueólogos pero de una forma no convencional. El área de juego se compone de tres paredes y el suelo. En donde en una de las paredes se representa el sitio arqueológico, el suelo representa la continuación del sitio en donde se aloja la excavación, la segunda pared representa el espacio de laboratorio donde se estudian los objetos hallados durante el juego, y la tercer pared representa el museo, lugar en el cual se exhiben los objetos y los resultados de las investigaciones.

Se eligió como modelo de sitio arqueológico los “cerritos de indios”³, sin hacer referencia a ninguno en particular. Esta elección se basa en el hecho que los “cerritos” forman parte de la cultura material de los grupos indígenas que habitaron la región, y además se encuentran en estudio y análisis



Imagen 1 – Vista de afuera del Stand.

Foto: Archivo MAPI.

constante, sin haber aún consenso en cuanto a cómo fueron construidos ni a quienes los construyeron.

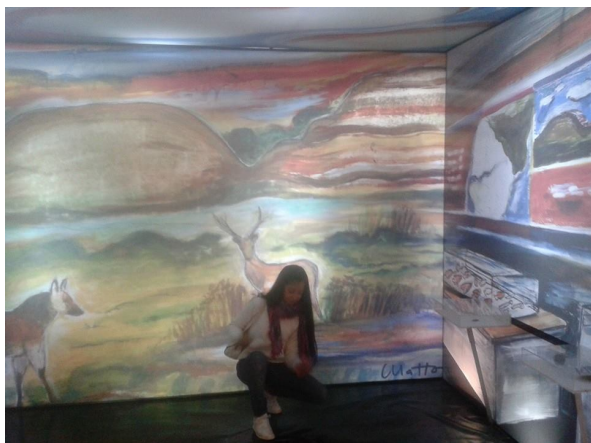


Imagen 2 – Vista pared que recrea sitio arqueológico.
Foto: Archivo MAPI.

En el entendido de que:

La educación en los museos se ocupa de las experiencias lúdicas y cognitivas de los visitantes -sus sensaciones, percepciones, afectos, imágenes y conceptos- cuando sus cuerpos, situados en posiciones fijas o en movimiento, son reclamados por ciertos objetos o dispositivos que llaman su atención y los interpelan (ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011, p. 30-31).

Es que para el diseño estético del stand, se convocó a la artista visual uruguaya Cecilia Mattos para recrear cada uno de los espacios del juego, los cuales fueron impresos a gran escala.

Su trabajo permitió dar a los escenarios un aspecto estéticamente atractivo que llame la atención, para que el público pueda de alguna forma entrar en sus obras y las imágenes llenas de color y detalles. A su vez, al ser iluminadas las imágenes mediante el sistema de “back light”, generan un ambiente inmersivo.

La dinámica de juego consistía en entrar al stand y observar la pared frontal, que representa el sitio arqueológico y, en el suelo que representa la excavación, hay “sobres” que contienen tarjetas. Cada tarjeta representa un objeto arqueológico diferente (una herramienta de hueso, una punta de lanza, una bola de boleadora y un fragmento de recipiente de cerámica), los cuales son comúnmente hallados en este tipo de sitios.

Cuando el jugador toma una tarjeta, se puede acercar a la pared que representa el laboratorio. Allí, se encuentran unas tablets en las que al pasar la imagen delante de la cámara, éstas las reconoce mediante una aplicación de realidad aumentada, y los participantes la pieza original en 3D, junto con una breve información de cada una de ellas.

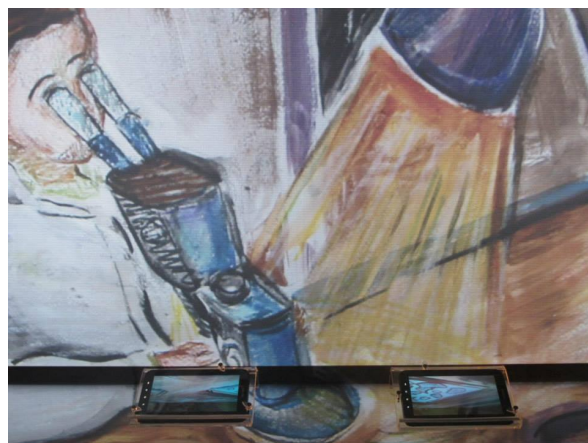


Imagen 3 – Vista tablets en pared laboratorio.
Foto: Archivo MAPI.

Paralelamente pueden - en otra tablet - participar de una Trivia, en la que se pregunta acerca de la información proporcionada en la instancia anterior. Estas preguntas referidas a cada pieza y sus posibles formas de elaboración y uso, ayudan a los participantes a reforzar los conocimientos que acaban de obtener.

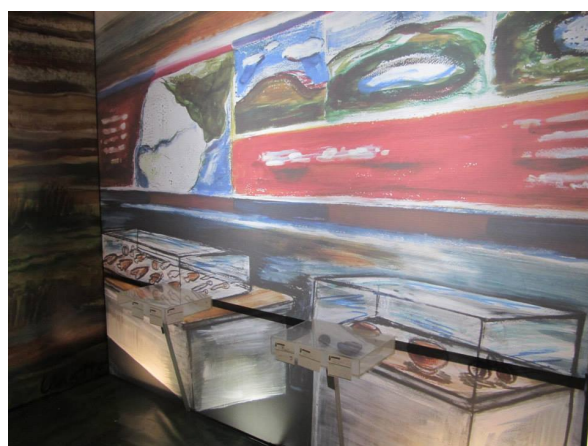


Imagen 4 – Vista pared que representa al museo.
Foto: Archivo MAPI.

Por último, cada participante puede ser participe del proceso de musealización de las piezas, elaborando una tarjeta con su ficha técnica y un

dibujo de cada una de ellas, que se exhiben junto a las réplicas de los originales ubicadas en el sector “museo” del stand.

Asimismo, el juego fue realizado en versión impresa, para distribuirlo entre docentes y familias, ya que la aplicación de la Realidad Aumentada puede bajarse gratuitamente desde la web del museo y de ese modo el juego puede aplicarse para su uso en el aula o en el entorno familiar.

Algunas consideraciones

El Stand, se presentó inicialmente en el marco de la 14a Feria del Libro Infantil y Juvenil (año 2014) que se desarrolla año a año en la Intendencia de Montevideo. A la Feria asistieron miles de personas, entre público general e instituciones educativas, quienes transmitieron su entusiasmo por la propuesta presentada.

Posteriormente fue presentada en la Feria del Libro de San José (ciudad ubicada a 100 km. de la capital del país), en la Feria del Libro de Maldonado, a 150 km. y en la Manzana 20, en la ciudad de Mercedes, Departamento de Soriano, a 500 kilómetros de Montevideo.

Y finalmente, se instaló en forma definitiva en la Ciudad de los Chicos, la cual estaba localizada en el Montevideo Shopping Center, uno de los shopping más concurridos de la ciudad de Montevideo.

Esta ciudad era considerada como un centro de entretenimiento para toda la familia, en la cual a través del juego los niños y niñas podían explorar su creatividad, experimentar la experiencia de ser adultos, y adquirir conocimientos en prevención y valores para la vida. Era una ciudad a escala, que ocupaba 2.500 m² de superficie, en la cual los niños podían jugar a ser adultos, y descubrir diversidad de profesiones y trabajos, como periodista, joyero, pistero de una estación de servicio, modelo, artista, médico, camarógrafo, bombero, estilista, conductor de TV, policía, soldado, cocinero, nurse y muchas otras profesiones y oficios más, en espacios que representaban comercios, canal de TV, estación de servicio, atelier, hospital, cuartel de bomberos, peluquería, etc.

La inclusión del Stand, dentro de esta ciudad, permitió que la Ciudad de los Chicos, incluyera al MAPI, como el museo de la ciudad. Esto permitió que los niños puedan jugar a ser arqueólogos y a su vez recorrer el “museo”. Por esta ciudad, desde que el Stand estuvo activo, pasaron aproximadamente 300 mil niños y niñas, hasta que en el año 2017 cerró sus puertas.

De esta forma podemos decir que nuestros objetivos pudieron ser cumplidos satisfactoriamente, llegando de forma masiva a cientos miles de personas, en su mayoría personas que no suelen asistir a los museos y que pudieron encontrar en este Stand un atractivo de disfrute interesante y diferente, y utilizando recursos tecnológicos que permitieron la interacción y la participación, mediante dispositivos y lenguajes propios de la vida contemporánea.

Notas

1 https://www.mapi.uy/programa_educativo.html

2 La sala de Arqueología, que fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay está abierta al público, pero a su vez se utiliza, con instituciones educativas y, en período estival con público general, para realizar las actividades educativas. Esta sala cuenta con tres sectores, en el primero los visitantes pueden conocer el quehacer científico de la arqueología; en el segundo pueden conocer investigaciones arqueológicas de Uruguay, y en el tercero, pueden jugar a ser arqueólogos, gracias a la instalación de la réplica de una excavación y de un laboratorio.

3 “Los “cerritos de indios” son “acumulaciones artificiales de sedimentos y de restos de actividades humanas, con forma aproximada de casquete esférico, planta circular a semi-circular de entre 20 y 40 m de diámetro promedio; y alturas que oscilan entre los 0,50 a mas de 7 m” (LÓPEZ MAZZ, 2001, p. 232).

Referencias

ALDEROQUI, Silvia; PEDERSOLI, Constanza. **La educación en los museos**. De los objetos a los visitantes. Paidós: Buenos Aires. 2011.

CHACÓN, Paula. El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? **Nueva Aula Abierta**, v. 5, n. 16, 2008.

LÓPEZ MAZZ, José M. Las estructuras tubulares (cerritos) del litoral atlántico uruguayo. **Latin American Antiquity**, v. 12 n. 3. p. 231-255. 2001.

OROZCO, Guillermo. Los museos interactivos como mediadores pedagógicos. **Revista Electrónica Sinéctica**, n. 26, p. 38-50. 2005.

Cotidiano, cultura e resistência: Terra Indígena Guarani do Pico do Jaraguá-SP

Daily, culture and resistance: Guarani Indigenous Land from Pico do Jaraguá-SP

Robson da Silva Oliveira*
Maria Aparecida Papali**
Cilene Gomes***

Palavras chave:
Povos Indígenas
Guarani Mbya
Conflito

Resumo: Este artigo tem o intuito de refletir sobre a presença dos povos indígenas nos territórios urbanos, em especial os Guarani Mbya, localizados na zona noroeste da cidade de São Paulo, destacando a importância da preservação e estruturação dos territórios indígenas para a reprodução e a sobrevivência de suas culturas. Para essa reflexão, partiremos de uma revisão bibliográfica com o objetivo de entender as noções de território indígena e território urbano, contrapondo a ótica guarani de ocupação e reprodução com a ótica capitalista de se articular no espaço. Na sequência, olharemos para a presença dos povos indígenas na cidade de São Paulo e seus desafios, observando, em particular, os Guarani Mbya com seu modo de viver e ocupar a terra, para ressaltar as formas de violência e os processos de exclusão aos quais esses povos foram submetidos, que, todavia, resistem e sobrevivem na cidade.

Keywords:
Independence
Gender
Memory

Abstract: This article intends to reflect on the presence of indigenous peoples in urban territories, especially the Guarani Mbya, located in the northwest of the city of São Paulo, highlighting the importance of preserving and structuring indigenous territories for reproduction and survival of their cultures. For this reflection, we will start with a bibliographical review with the objective of understanding the notions of territory and urban territory, contrasting the Guarani view of occupation and reproduction of the territory with the capitalist perspective of articulating territorially. In the sequence, we will look at the presence of indigenous peoples in the city of São Paulo and their challenges, observing in particular the Guarani Mbya with their way of living and occupying the land, to highlight the violence and exclusion processes submitted to this people which, however, resists and survives in the city.

Recebido em 27 de outubro de 2020. Aprovado em 15 de março de 2021.

*Mestre em Planejamento Urbano e Regional (UNIVAP). Graduado em História (UNIVAP). Universidade do Vale do Paraíba/Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento. E-mail: robs_pjsjc@hotmail.com

** Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), concluiu Mestrado em História do Brasil na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), em 1996, e o Doutorado em História Social também na PUC em 2001. Atualmente, é professora doutora da Universidade do Vale do Paraíba, atuando na Graduação (Curso de História e Geografia) e na Pós-Graduação, como docente permanente do Mestrado e Doutorado em Planejamento Urbano e Regional, na Linha de Pesquisa “Sociedade, Espaço e Cultura”. É coordenadora do Núcleo de Pesquisa “Pró-Memória São José dos Campos”, do Laboratório de Pesquisa e Documentação Histórica/IP&D/UNIVAP e do Centro de História e Memória (CEHVAP) da UNIVAP. E-mail: papali@univap.br

*** Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade do Vale do Paraíba (SP). Arquiteta-urbanista, com Mestrado e Doutorado em Geografia Humana. E-mail: cilene@univap.br

Introdução

Acompanhar a luta dos povos indígenas por seus direitos ao longo da história é de grande significação, tendo em vista que os povos indígenas no Brasil, a partir da colonização, foram subjugados pela dominação do branco cristão europeu (FERREIRA NETO, 1997). O processo histórico de perdas territoriais e confinamento dos povos indígenas conduziu a novas maneiras de organização social dessas comunidades. Sem as suas terras, retirou-se dos indígenas a condição mínima da forma de vida, comprometendo os recursos naturais e levando-os a se organizarem e se instalarem em cidades (BRAND, 2004, p. 140).

As questões dos povos indígenas urbanos devem ser discutidas de forma que, possibilite um olhar mais aberto, sem estereótipos, paradigmas ou preconceitos em relação às populações ditas tradicionais que deixam ou recriam seus costumes e, por isso, passam a não serem reconhecidas no processo de demarcação de suas terras (PERRELLI, 2008, p. 384)

Em meio a essa problemática, pouco se fala ou trabalha nos meios acadêmicos sobre a vida dos povos indígenas em contexto urbano, que somam 36,2% do total de indígenas no Brasil segundo o Censo demográfico do IBGE de 2010 (IBGE, 2012 p. 54). Com essa lacuna, torna-se relevante o presente estudo sobre a situação conflituosa da Terra Indígena Guarani Mbya, assentada no Pico do Jaraguá, região noroeste de um dos maiores centros urbanos do Brasil, a metrópole de São Paulo.

Neste artigo vamos discutir conceitualmente território, partindo do povo indígena e contrapondo o modelo capitalista que se articula e se manifesta em todos os espaços, no caso, o meio urbano. Refletiremos sobre a forma e a dinâmica dos Guarani Mbya na organização de seu território, destacando a história, identidade e resistência, em contraposição à lógica capitalista de se articular no espaço urbano.

Território e Espaço Urbano

Falar sobre território é um grande desafio quando se pensa em território como apropriação de uma cultura, ou sobrevivência de determinados indivíduos. De acordo com Rogério Haesbaert (2004), o território tem a ver com poder, no sentido mais explícito de dominação e no sentido mais implícito ou simbólico de apropriação.

Neste sentido, o território incorpora uma dimensão política, econômica e cultural, ligada ao modo pelo qual as pessoas utilizam a terra e o espaço. A territorialidade como componente de poder, não é apenas um meio para criar a ordem, mas uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico; e por ele experimentamos o mundo e o dotamos de significado (SACK, 1986, p. 219)

Todo território, para Haesbaert, com diferentes combinações é funcional e simbólico. O território funcional é o território como recurso, seja para proteção ou abrigo, seja como fonte de matérias primas que variam em importância para determinada sociedade (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Milton Santos (2006) propõe distinguir o território como recurso e abrigo. O primeiro destina-se em um meio para obter um fim e o lucro para os capitalistas, ou o poder para outros atores hegemônicos. A segunda categoria, o território como abrigo, destina-se ou é ocupado por atores hegemônicos, a quem, segundo o mesmo autor, o território adquire tanta força, que combina, com intensidades iguais, a funcionalidade (recursos) e a identidade (simbólico), de modo que, muitas vezes, perder o território é desaparecer junto à própria cultura.

Para Haesbaert o território funcional parte de um processo de dominação, e é impossível não estar ligado a uma territorialidade, pautando-se sobre o princípio da exclusividade, ou seja, da unifuncionalidade. Sendo assim, o território funcional é visto somente como recurso, com valor de troca, e exige controle físico ligado à produção e ao lucro. Já o território simbólico de um processo de apropriação, e pode ser exemplificado não restritamente ligado a uma territorialidade, contendo o princípio da multiplicidade e seu valor é simbólico (HAESBART, 2004, p. 5).

Perpassando pela concepção de território funcional e simbólico, podemos entender também outro aspecto da noção apresentada por Milton Santos (2009). Para esse autor, o território não é um simples receptáculo de ações humanas porque há uma interação entre ele e os processos sociais, e porque fornece as condições para que tais processos ocorram.

Em consonância com a aceção de território como instrumento de dominação, Manuel Correia de Andrade (1995, p. 19-20) reforça este modo de ocupar o espaço está associado à ideia de poder e controle, quer se faça referência ao poder público estatal, quer seja o poder de grandes empresas. Mostra também, que a formação e consolidação de um território conferem às pessoas, que nele habitam e pertencem, a consciência de participação, provocando o sentido da territorialidade.

No território urbano encontra-se o *lócus* de diversidade das relações sociais, sendo a principal base territorial para a permanência e o desenvolvimento do capitalismo. É no espaço urbano que se encontra a produção, a comercialização, os investimentos e as transações, ou seja, toda a dinâmica de circulação financeira (SANTOS, 2009, p. 2). Assim, encontra-se na cidade capitalista o centro de oferta dos serviços e bens, assim como a distribuição desigual dos mesmos, com a carência em áreas suburbanas ou periféricas.

O espaço urbano congrega as ações da sociedade, que o criam e recriam conforme as intenções sobre ele. Segundo Corrêa (1995, p. 7), esse complexo conjunto de usos da terra (centros comerciais, residenciais, de serviços, industriais, e etc.) é o que confere realidade à organização espacial da cidade, todavia, aparece de forma fragmentado.

Além disso, o ele incorpora, de modo subjacente aos diferentes usos, interesses e ideologias de agentes que se manifestam de diversas formas, em diversos territórios. Esses agentes estão inseridos na temporalidade e espacialidade de cada formação socioespacial capitalista, e são eles que materializam os processos sociais na forma de um ambiente construído, ou seja, o espaço urbano (CORRÊA, 2011, p. 44).

Para Lefebvre (1991), a cidade é uma produção social e tem espaços e benefícios

produzidos ou apropriados de forma excludente, pois a vida nas cidades é orientada por um processo de produção que se completa com as relações de mercado e se sustenta pela ideologia ou prática do consumo. Ocupar o espaço urbano consiste em participar de um modo de vida pautado pelas relações mercantis e o consumo, mas também, coexistir em meio as contradições e lutas.

A disposição espacial de grupos de pessoas ou agentes na cidade obedece, via de regra, às determinações de classes, de forma que os lugares ordenam-se ao representar a forma e o conteúdo da situação sócioeconômica dos grupos que os ocupam. O que resulta, muitas vezes, em conflitos sociais relativos à ocupação espacial desigual, expressão da marginalidade, confinamento e destruição da infraestrutura e serviços públicos (OLIVEIRA, 2005, p. 4).

Desta forma, podemos evidenciar esses conflitos e processos que dão margem ao confinamento e à exclusão, quando analisamos visões diferentes de ocupar e se relacionar com o território, que muitas vezes se contrapõem ao modelo hegemônico de pensar e agir sobre o espaço, tal como na situação dos povos indígenas em contexto urbano.

Indígenas urbanos e sua presença na cidade de São Paulo

Olhando para a cidade como um espaço de múltiplas relações e territórios, também vemos os povos indígenas inseridos nesse cenário. O Censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 registra uma população de 896,9 mil indígenas pertencentes a 305 etnias, que falam 274 línguas, vivendo em diversas realidades, urbanas e rurais. Embora o critério do IBGE (autodeclaração) seja discutível, em razão de questões que podem surgir à luz das teorias e conhecimentos antropológicos acumulados frente aos dados estatísticos não contextualizados, registra-se que entre 896,9 mil indígenas, 327,8 mil, de diferentes etnias, viviam em áreas urbanas, 36% desse total. Desses 36%, somente 8% estão em Terras Indígenas já demarcadas (IBGE, 2012), ou seja, 92%

estão fora de suas Terras Indígenas de origem, totalizando 298,8 mil.

No entanto, quase a totalidade das políticas públicas, existentes para os povos indígenas, são ligadas ao reconhecimento legal dos territórios tradicionais, o que faz com que a maioria dessas populações que vivem em contexto urbano fiquem excluídas de tais direitos (LOURENÇÃO *et al.*, 2013, p. 92).

Muitas vezes, as cidades são percebidas pelos povos indígenas, que nelas habitam, como um espaço de oportunidades, de melhores condições de vida, as quais não existem nas aldeias. Para Carmem Lúcia da Silva Lima (2010, p. 119) ao estudar a Etnicidade indígena no contexto urbano, tais oportunidades e condições quase sempre constituem a motivação das migrações e da permanência nesses espaços. Para aqueles que padecem ou padeceram por causa das enfermidades, a cidade é o espaço de acesso a remédios e serviços de saúde de melhor qualidade; para aqueles que desejam estudar, a cidade é um caminho, visto que em inúmeras aldeias o sistema educativo oferece apenas ensino fundamental (LIMA, 2010, p. 119).

Dentre essas condições, destaca-se a existência de infraestruturas nos territórios urbanos, tais como água encanada, luz, coleta de lixo e acesso aos meios de comunicação e, ainda, a oportunidade de inserção no mercado de trabalho ou a fácil comercialização daquilo que é criado pelos indígenas (LIMA, 2010, p. 120). Acessos esses que, muitas vezes, são assegurados por lei, mas que, na prática, em terras originárias, são negados ou, simplesmente, não garantidos por descuido dos poderes públicos.

A Constituição Federal de 1988 abandona em definitivo o projeto de uma política indigenista de assimilação dos povos indígenas na sociedade nacional, reconhecendo a esses povos, no artigo 231, o direito à “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, Art. 231). Dessa forma, a Constituição Federal em momento algum vincula ou limita esse direito a um território, não havendo a condicionalidade de ser ou deixar de ser indígena por estar ou não estar numa terra tradicional legalmente demarcada (LOURENÇÃO *et al.*, 2013, p. 92).

A lógica da demarcação territorial, que tem a finalidade de garantir os direitos dos povos indígenas à terra tradicional e ao exercício dos costumes naquele espaço, torna-se uma lógica perversa quando se trata dos daqueles que vivem nas cidades, pois é negado o reconhecimento do significado de sua identidade, na perspectiva de que não possuem os mesmos direitos que os povos que vivem nas terras indígenas de onde se originam.

Por outro lado, vale ressaltar a importância da demarcação dos territórios indígenas nas cidades, em razão de uma longa história da violação, expropriação das terras, e porque atualmente se encontram em condições precárias de vida nos centros urbanos; ter as terras demarcadas e políticas públicas específicas, também favorecem os seus modos de vida em contextos urbanos (LOURENÇÃO *et al.*, p. 93).

Na cidade de São Paulo, também segundo o Censo Demográfico de 2010, temos mais de 12,9 mil indígenas de mais de 52 etnias habitando a Grande São Paulo, tornando a cidade o 4º município em população autodeclarada indígena.

Temos então duas situações envolvendo povos indígenas na cidade de São Paulo: Territórios indígenas demarcados ou em processos de demarcação, sendo eles ocupados pelo povo Guarani e localizados na zona sul (Terra indígena Tenondé Porã) e Noroeste (Terra Indígena Jaraguá), que sofrem com o avanço da cidade sobre suas terras. E também uma grande população indígena distribuída por diversos bairros da Grande São Paulo, constituída por famílias que migraram das terras de origem de várias regiões do país.

O território indígena Guarani Mbya do Pico do Jaraguá

A Terra Indígena Jaraguá está localizada na região noroeste da metrópole paulistana, nos municípios de São Paulo e Osasco, engloba a *Tekoa Ytu*, o *Tekoa Pyau*, e *koa Itakupe*, e é composta por 200 casas de pau a pique e cimento, sendo considerada a menor terra indígena do Brasil com 1,7 hectares (FARIA, 2015, p. 21).

Historicamente, a ocupação indígena no Pico do Jaraguá acontece tendo em vista a dispersão da

antiga aldeia de Barueri no início do século XIX, e remonta também aos estudos de tradicionalidade da ocupação das Terras pelos Guarani. São reconhecidos os direitos originários e regulamentados pela Constituição de 1988, no Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996, e pela Portaria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) nº 14, de 9 de janeiro de 1996.

A criação da Terra Indígena do Jaraguá teve sua origem com a formação da *Tekoa Ytu* em 1964, quando Joaquim Augusto Martin, estabeleceu-se com a mulher e os filhos no Jaraguá, vindos da Cidade Dutra (zona sul do município de São Paulo). Essa família foi o princípio do grupo que hoje vive na aldeia *Ytu*, área de 1,75 hectares demarcados. Novas famílias chegaram segundo a lógica das migrações Guarani, agregando-se com a liderança e formando assim uma aldeia. Segundo Faria (2008, p. 12), da mesma maneira ocorreu com a chegada do líder religioso José Fernandes, fundador e cacique da *Tekoa Pyau*, quando em 1995 foi morar com sua família no terreno desocupado em frente à *Tekoa Ytu*, e a partir dessa data familiares e outros grupos se juntaram para compor a aldeia onde atualmente vivem cerca de 240 pessoas.

Desta forma, os Guarani das aldeias de São Paulo passaram e passam por dois processos de regularização de suas terras, um em 1987 e outro iniciado em 2012/2013, ligados a contextos históricos diferentes e regulamentados por diferentes legislações. O primeiro ocorreu ao longo da década de 1980, por iniciativa do governo do Estado de São Paulo, quando instalou um processo de regularização das terras onde moravam os Guarani:

Esses processos de regularização fundiária das TI da década de 1980 reconheceram principalmente os espaços nos quais estavam construídas as casas indígenas, e deixou de fora outros espaços usados por eles, como aqueles de coleta, da expansão e rotação de seus roçados, e aqueles com significado histórico e cosmológico para esse grupo. Situação que se agravou ainda mais com o crescimento da população indígena ao longo dos anos, uma vez que essas TI não ofereciam as condições necessárias para reprodução física e cultural dos Guarani que ali viviam (FARIA, 2015, p. 22).

A LUTA PELA TERRA

Os guarani reivindicam área que se sobrepõe ao Parque Estadual do Jaraguá

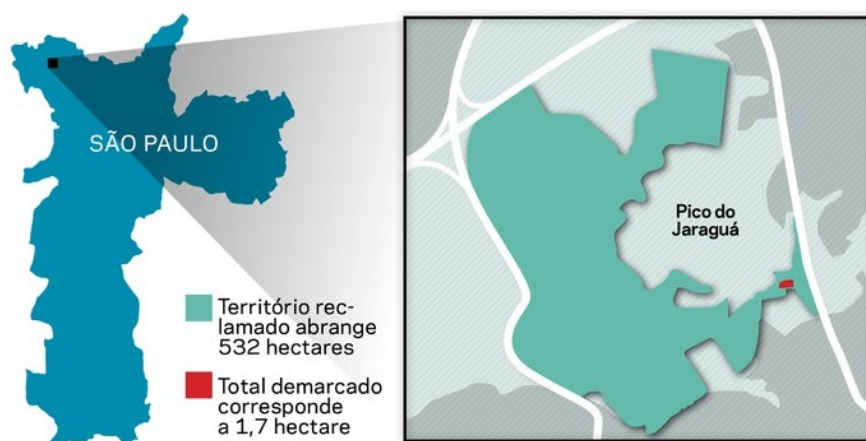


Figura 1 - Mapa da Terra Indígena Jaraguá, interior de São Paulo.

Fonte: Movimento dos Sem Terra, 2016. Disponível em:

<http://www.mst.org.br/2016/08/30/indigenas-de-sao-paulo-acossados-por-todos-os-lados.html>. Acesso em: 10 Mar. 2020.

Em 2013, os novos processos de demarcação da TI Jaguará utilizam os estudos de tradicionalidade que reconhecem os direitos originários. Este estudo é regulamentado pela Constituição de 1988, pelo Decreto nº 1.755 e de 8 de janeiro de 1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas, e pela portaria da Fundação Nacional do Índio (Funai) número 14 que estabelece as exigências sobre a elaboração de relatórios e identificação de terras indígenas. Esse processo ainda está em curso (FARIA, 2015, p. 22).

Em abril de 2013, foi publicada a portaria da Terra Indígena Jaraguá, com a área delimitada de 532 hectares, que englobou a *Tekoa Ytu*, o *Tekoa Pyau*, e *Tekoa Itakupe* nos municípios de São Paulo e Osasco. No entanto, mesmo com o início do processo da regularização de suas terras, o reconhecimento pelo Estado, por meio da assinatura das portarias nº 581, de 29 de maio de 2015, não ocorreu, mantendo-se a ameaça de um conflito diante da tendência hegemônica de expropriação das terras indígenas pela lógica capitalista da terra.

Além disso, a aldeia Guarani Mbya do Jaraguá passa por um processo de transformação decorrente do conflito entre a lógica da sociedade capitalista e a lógica da comunidade indígena. A primeira lógica produz tanto o próprio espaço, quanto o do outro, sua hegemonia se revela na metrópole, principalmente pela constituição e expansão da propriedade privada, onde os muros se destacam na paisagem restringindo o acesso de quem está de fora e daqueles que estão dentro, uma lógica que tende a cercar tudo, até mesmo as terras indígenas (FARIA, 2008, p. 2).

A lógica indígena da ocupação resiste e se realiza na apropriação comunitária da terra, baseada na sua cultura e leitura cosmológica do mundo, resultando no modo de ser e viver Guarani. Isso porque a natureza é a base material imprescindível à reprodução social e não simplesmente material, em contraste com a lógica capitalista. Essa lógica expressa-se na relação do “ter” e “usar”, uma vez que o “ter”, na lógica capitalista, apresenta-se como condição para “usar” (FARIA, 2015, p. 18).

A autora Carla Gonçalves Antunes Barbosa, em sua tese, ajuda a refletir sobre a relação dos povos indígenas com o território:

Para os povos tradicionais, na sua relação com o espaço vivido, o homem não é mais do que a natureza, não existe o pressuposto de superioridade um com relação o outro, e a natureza pode ser confortável àquele que a conhece. O que existe é uma profunda convivência, um parentesco e um respeito entre sociedade e natureza, que acontece para que o mesmo homem continue a existir, ali mesmo, no lugar e na pessoa de seus filhos e descendentes. E acrescenta que a relação do homem tradicional com seu espaço é a mesma que mantém com seu próprio corpo (BARBOSA, 2000, p. 196).

Sendo assim, na lógica Guarani a terra guarda o sentido de pertencimento, cujo conteúdo está ligado ao fato de que a terra é uma parte integrante do corpo indígena, expressando a relação sociedade e natureza, fundamentalmente, em sua cultura, tornando-se algo sagrado, de apropriação comunitária, e que tem como seu único dono a divindade que os criou (*Nhanduru*) (FARIA, 2015, p. 19). O modo de se relacionar com a natureza dos Guarani está ligado intrinsecamente à sua preservação e conservação, não separando a vida desses indígenas da vida da natureza, porque dela provém a vida física e espiritual. Nessa relação com a natureza e o território, importante meio de preservação da sobrevivência física, da memória e da cultura coletiva dos Guarani.

Cada aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é compreensível para os membros do grupo, porque a todas as partes do espaço ocupado correspondem aos tantos e diferentes aspectos da estrutura e da vida em sociedade, organização e crença.

Olhando para a identidade como um processo em constante movimento, devemos ressaltar que o termo *Mbya* passou por um processo de assimilação, pois em muitos momentos os indígenas da Terra Indígena Jaraguá utilizam somente o termo Guarani, por necessidade de englobar outros subgrupos Guaranis que faziam parte da terra indígena.

Conforme Ladeira (2008, p. 56), Guarani é um termo consagrado desde a segunda metade do século XVI, utilizado pelos colonizadores para designar a nação que compartilhava a mesma língua e que habitava um extenso território. Montoya, utilizando um manuscrito chamado *Descripción anónima con várias notícias Del Rio de la Plata*, datado de 1575, afirma que o termo Guarani significa “gente guerreira” (MONTROYA, 2011, p. 130).

Em vários contextos, os Guaranis passaram a adotar o termo *Mbya*, para se designarem como grupo. Segundo os Guaranis mais velhos, a palavra não caracterizava um etnônimo específico, mas um termo genérico para “gente” ou “indivíduo” (MALDONATO, 2004). No entanto, eles frisam que essa palavra era utilizada para pessoas em relação às quais se desconhecia a origem, ou nas suas palavras, para “estranhos” (PIMENTEL et al., 2013, p. 28), como ressalta Gino, em seu depoimento:

Tem outra coisa que eu ia falar que é assim, falam que a língua que a gente fala é mbya. Mas mbya não é assim nome de entidade de índio. Mbya é assim: você chega aqui e tem um monte de pessoas que você não conhece, que nunca foi visitar elas. É uma pessoa estranha, você não conhece ele não. Mbya é a mesma coisa. A nossa palavra quer dizer isso. Uma pessoa estranha que você não conhece. Daí se você senta e se conversa, daí você pergunta: “Você é parente de quem?” Daí vão contando. Daí ele fala, sou parente de fulano ou de cicrano etc. Daí você descobre. Então, você é meu primo, é meu parente. Agora, mbya não é isso. É gente estranha, que você não sabe da onde veio. Isso é mbya (PIMENTEL et al., 2013, p.29).

Podemos perceber que, a partir da fala de Gino, o termo *mbya* é designado a alguém ou a outro grupo de pessoas desconhecidas, com origem desconhecida, mas que tinham o próprio reconhecimento. Tal termo, retirado do seu verdadeiro significado pelos estudiosos desse povo, passou a ser utilizado para classificação linguística, para denominar um subgrupo dos Guarani. Dessa maneira, o termo passou a ser empregado pelos

próprios Guarani para se identificarem também nos contextos em que queriam diferenciar-se de outras parcelas, como os *Nhandeva* e *Kaiowá*. Isso demonstra que a etnicidade é um processo, uma construção, nem sempre pré-estabelecida, ou até mesmo que está relacionada a fatores externos, como nos mostra Eduardo Viveiros de Castro:

A primeira coisa a considerar é que as palavras ameríndias que se costumam traduzir por “ser humano”, e que entram na composição das tais autodesignações etnocêntricas, não denotam a humanidade como espécie natural, mas a condição social de pessoa, e, sobretudo quando modificadas por intensificadores do tipo “de verdade”, “realmente”, funcionam (pragmática quando não sintaticamente) menos como substantivos que como pronomes. Elas indicam a posição de sujeito; são um marcador enunciativo, não um nome. Longe de manifestarem um afunilamento semântico do nome comum ao próprio (tomando “gente” para nome da tribo), essas palavras mostram o oposto, indo do substantivo ao perspectivo (usando “gente” como o pronome coletivo “a gente”). Por isso mesmo, as categorias indígenas de identidade coletiva têm aquela enorme variabilidade contextual de escopo característica dos pronomes, marcando contrastivamente desde a parentela imediata de um Ego até todos os humanos, ou mesmo todos os seres dotados de consciência; sua coagulação como “etnônimo” parece ser, em larga medida, um artefato produzido no contexto da interação com o etnógrafo. Não é tampouco por acaso que a maioria dos etnônimos ameríndios que passaram à literatura não são autodesignações, mas nomes (frequentemente pejorativos) conferidos por outros povos: a objetivação etnonímica incide primordialmente sobre os outros, não sobre quem está em posição de sujeito (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 125).

Quanto à sua filiação linguística, os Guarani *mbya*, hoje localizados no Pico do Jaraguá, são falantes do Guarani da família tupi-guarani, do

tronco tupi, que tem a maior população falante do país, e que se divide em vários dialetos. O dialeto predominante dentro da Terra indígena Jaraguá é o *Mbya*, um dos três dialetos dos Guarani presentes no Brasil.

Quanto ao modo de viver dos Guarani *Mbya* é importante perceber que a língua é considerada por eles como núcleo de resistência cultural. Nesse sentido, a religiosidade, entendendo a cosmologia para além de um conjunto de dogmas, está plenamente articulada com o território, economia, meio ambiente e a história, tornando-se o *locus* da elaboração e manutenção da sociedade Guarani.

Ladeira (2001) aponta, em seus estudos, que historicamente os Guarani desenvolveram estratégias de esconder a própria cultura, como forma de resistência cultural e política, num mundo compartilhado com não indígenas. Por um lado, assumir práticas e atitudes que, tornam a cultura pouco visível, tem contribuído para se preservarem em ambientes, nos quais a convivência imposta é crescente. Mas devemos destacar que mais recentemente, têm surgido movimentos por conta de muitas lideranças indígenas que visam criar novas formas de tornar a cultura mais visível, construindo novas dinâmicas de comunicação e relação com a sociedade. Na cosmologia Guarani a terra não pode ser objeto de disputa, pois ela certamente não pertence a quem habita, funciona como um abrigo temporário. De acordo com o depoimento de Tupã Mirim, da Tekoa Pyau, da Tekoa Pyau, na Terra Indígena Jaraguá:

Quem é o dono mesmo dessa terra é o deus. Como a gente fala da nossa religião, tem vários tipos de religião. Essas pessoas sabem. Por outro lado, existe esse papel chamado dinheiro, que é uma invenção muito desagradável do homem. Deus não vai chegar aqui pra nós e falar assim: 'Olha, vocês não podem brigar porque quem construiu isso fui eu'. Então, muita gente fica aproveitando. Só que deus está vendo. Se a pessoa morreu por causa da terra, Nhanderu está vendo que essa pessoa que matou outro rapaz por causa da terra não é justa não está certa. (...) Nós estamos ocupando esse planeta, mas não

deveríamos nos sentir donos desse planeta (PIMENTEL *et al.*, 2013, p. 352).

Para os Guarani, os deuses designaram lugares diferentes para eles e para os não indígenas. Em sua crença os lugares de mata são destinados aos povos indígenas, enquanto os campos e os lugares propícios à construção de cidades são destinados aos não indígenas. Esta crença é explicada pelo mito da má escolha, em que a ela é feita pelos não indígenas, indicando a falta de discernimento, por parte deles, com o apego excessivo aos bens materiais, segundo nos conta Pedro Luiz Macena, morador da *Tekoa Pyau*, também no Pico do Jaraguá:

Nhanderu apresentou um baú cheio de dinheiro e um *petyguá* para o Guarani e para o *jurua*. O Guarani escolheu o *petyguá* porque sabia que com isso ele teria sabedoria e conseguira cuidar dos seus parentes. O *jurua* escolheu o dinheiro. É por isso que até hoje os *jurua* têm muito dinheiro e nós Guarani somos pobres, mas nós temos uma coisa que é mais importante ainda. Outra vez, O Nhanderu colocou um arco e uma flecha e uma pistola para o Guarani e o *Jurua* escolherem. O Guarani escolheu o arco e a flecha e o *jurua* escolheu a pistola. Se nós tivéssemos escolhido a pistola, hoje estaríamos acabano com todos os parentes, como os *jurua*, que ficam se matando (PIMENTEL, *et al.*, 2013, p. 353).

É esse aspecto que está em operação quando os Guarani indicam a relação com a terra e natureza. Considerando que a criação ou sua autoria pertencem a uma dimensão supra-humana, e os direitos sobre essas criações estão atreladas ao fato de uso e circulação dos bens materiais e simbólicos, investindo de forma a acessar, apreender, cultivar e cuidar. Ou seja, considerando que a terra e natureza foram geradas pelos ancestrais divinos, cabe aos humanos devolver práticas de um uso apropriado da terra; não lhes cabe um direito de propriedade, como comprar e vender, transferir ou repartir, mas sim o uso indicado por sua cosmologia (PIMENTEL *et al.*, 2013). Segundo depoimento de Alísio Tupã Mirim:

Quando Nhanderu construiu este mundo, esta terra, não tinha qualquer objeto para fazer a terra, para fazer o mundo. Aí ele pensou: *‘Eu vou me virar terra e meu espírito vai ter outro espaço onde ele vai viver. Eu vou fazendo isso e a terra vai ser o meu corpo.’* Então, ele fez assim. Essa terra aqui é o corpo do nosso deus. E hoje ele vive lá em outro lugar, onde vive só o espírito dele. Ser humano lá não existe. Então, ele está lá e o corpo dele está aqui, onde a gente está pisando. Só que esse corpo aqui foi agredido demais. Até agora, o pessoal nem olha para essas coisas. Faz metrô por baixo da terra, faz o poço artesiano. Essa terra tem água e tem óleo. Assim, no joelho também tem uma coisa, assim, líquida que o próprio deus colocou aqui para não ficar duro, pra gente poder mexer assim. Então, ele colocou. Então, esse óleo que jurua retira lá do fundo da terra, vai secando. Por isso que *xamoi* sempre fala assim: *‘A gente vai estar aqui nesse mundo até onde a terra agüentar. Porque jurua está agredindo demais.’* Tira água. Essa água assim que tem, tem em vários lugares, assim, é a veia onde passa o sangue. O sangue dele virou água, virou água para os seres vivos beberem. Hoje são feitos poços artesanais que furam por baixo da terra 300 ou 400 metros para achar um canal de água. Então, ele está se sentindo muito ruim. Ainda bem que nosso Brasil é maior do que outros países. Outros países estão sofrendo esses tremores da terra por causa disso, porque a terra é pequena. O chão também aqui, ele tem que ter... assim, igual assim, por isso que tem que ter a chuva, a chuva o frio, o calor, então, tudo isso precisa ter. Mais cedo ou mais tarde, essa terra vai ter um avanço porque está sendo muito judiada, esta terra. É assim que *xamoi* fala com a gente. Às vezes a gente fica com medo (PIMENTEL *et al.*, 2013, p. 354-355).

Deste modo é possível entender que a presença dos Guarani *Mbya* no Pico do Jaraguá se enquadra na busca por lugares onde seja possível viver segundo os princípios e entendimentos do *nhandereko* (nosso modo de viver), aos quais se ligam desde seu nascimento. Alísio Gabriel Tupã

Mirim, em depoimento, destaca que desde o nascimento de uma criança numa determinada terra, a mesma já não pode mais deixar de ser uma *tekoa* pelos Guarani, pois desde que uma criança nasce, cria-se um vínculo entre ela e a terra, por meio do enterro da placenta, que a gerou, no solo (PIMENTEL *et al.*, 2013).

Outra questão importante na relação com o modo de vida Guarani *Mbya* está na memória, que para muitos povos indígenas é espacializada. Em que a lembrança é marcada e referenciada através dos espaços que foram percorridos na vivência de um grupo ou de um indivíduo. Ou seja, a vida é enunciada através dos lugares por onde se passou, viveu, ou de onde viveram parentes e antepassados, em que as experiências são transmitidas através da tradição oral (PIMENTEL *et al.*, 2013). Um aspecto importante para o estabelecimento da relação entre a produção da pessoa Guarani e o seu lugar de origem, juntamente com o processo de produção do território como *tekoa*, está na ligação e num conjunto de cuidados que a criança recebe nos primeiros meses de nascimento, como destaca o depoimento de Tupã Mirim:

Então, a gente valoriza muito o filho da gente. É uma criança que nasce, que tem espírito. Enquanto o corpo da criança tem um mês ou dois meses, o espírito dela não se adapta no corpo da criança. Então, ele fica solto. O espírito fica solto. Os dois, a esposa e o marido vão ter que ficar com o pensamento junto para que esse pensamento segure esse espírito. Assim que completar dois ou três meses, o espírito já está no corpo da criança. É por isso que os pais respeitam muito. Nosso pajé fala assim: *‘Quando você tem filho recém-nascido, você não pode andar em qualquer lugar. Você não pode ir lá no rio, não pode ir lá na cachoeira, porque o espírito do seu filho está com você’*. Então, em cada encruzilhada que a gente passa pela estrada, a gente tem que deixar uma marca, o pajé fala, uma pena de passarinho, sempre ele fala assim, para que o espírito da criança não vá para qualquer caminho. Ele vai ter que seguir onde os pais andaram. As caças também, quando a gente tem um filho recém-nascido, o pai e

a mãe não podem comer porco, não comem boi, nem peixe, eles só comem, antigamente, alguns anos atrás, a gente comia só carne de jacu e carne de cotia. Só esses dois tipos, durante dois meses, você tem que comer só essas carnes. Você não pode comer tatu, não pode comer paca, não pode comer outros animais. É assim o nosso conhecimento (PIMENTEL *et al.*, 2013, p. 363).

Nos primeiros anos de vida, o vínculo entre a criança e a *tekoa* onde nasceu, torna-se um fator importante para a permanência do grupo familiar no mesmo local em que a criança está inteiramente ligada ao território, podendo até adoecer se ficar muito tempo longe de sua *tekoa* de origem. Assim também é com os parentes, por estarem próximos aos territórios de origem, estão perto das pessoas, pois, a *tekoa* enquanto lugar de relações, também é um fator significativo, onde as elas não se dissociam do lugar, conforme destaca Natalício Karaí, da Tekoa Pyau, no Pico do Jaraguá:

Aí eu cheguei em São Paulo de novo com 21 anos e nunca mais voltei para o Paraná. Eu fiquei muito feliz aqui em São Paulo, não porque tenha uma mata, mas por gostar mesmo. Aqui tenho meus parentes. Tenho xeramoi e xejary e eles são principais para mim. Eu fico feliz porque eles me dão apoio. Eles me adoram também. Então eu vou lá na casa deles porque eu gosto de ouvir a conversa deles, eles me contam sobre como era antigamente. Eu gosto muito de ouvir a conversa deles. É por isso que eu gosto de ficar aqui em São Paulo. (...) Quando eu voltei de novo para o Paraná, comecei a sentir falta dos mais velhos, principalmente do pajé, foi assim que eu pensei. Quando eu casei e comecei a ter filhos, veio a preocupação de deixar as crianças viverem a força dos pajés. Eles são muito importantes para as crianças e para a comunidade em geral. Essa foi uma preocupação muito grande para mim, então voltei para São Paulo. Quando vim, a família do xeramoi já estava por aqui e eu fiquei muito feliz porque tinha muitos parentes aqui. E chegava muita gente de outras aldeias. (PIMENTEL *et al.*, 2013, p. 365).

A década de 1970 é marcada por grandes mudanças estruturais na paisagem do Jaraguá. Uma das grandes mudanças, que para os Guarani tornou-se fonte de grande impacto, foi a construção da Rodovia dos Bandeirantes iniciada em 1976. Essa obra prejudicou o acesso a locais que compreendiam parte de seu território, além de destruir grande parte da área que os Guaranis utilizavam.

Outra significativa alteração na paisagem está no asfaltamento das ruas próximas às aldeias indígenas, que perpassam pelos territórios e os cortam, impedindo a continuidade das mesmas, como por exemplo a *Tekoa Pyau*, que viria ser formada a partir da década de 1996 com a chegada de José Fernandes e família. A área está localizada na margem da Estrada Turística do Jaraguá. Essas estradas criam obstáculos para lugares que antes eram pequenas roças e matas para coleta de materiais para artesanato. O asfaltamento da rua, além dos problemas para o trânsito dos moradores nas aldeias, produziu uma diminuição importante do espaço utilizado para as roças, e provocou mais um recorte da área que utilizavam, além de um perigo dos acidentes por conta da circulação de automóveis (PIMENTEL *et al.*, 2013).

As transformações na região continuaram na década de 1980, assim também como os processos de cercamento da terra indígena no Pico do Jaraguá. Nesse período começam alguns conflitos com não indígenas, os muitos que dizem serem donos da propriedade em que os Guarani *Mbya* estavam por vinte anos. Como discorre Dona Jandira, líder Guarani, ao descrever o conflito com José Álvaro Pereira Leite, o qual alegava ser dono de uma porção já ocupada do território indígena: “Aí o jurua que se dizia dono, falava para a gente que a gente plantasse o que queria, mas dizia que não podia construir casas. E também ele dizia ‘pode plantar milho, mas não pode construir, nem plantar laranja, banana essas coisas’” (RABETTI, 2012).

Em 1986, com a terra já em processo de demarcação, Joaquim Álvaro Pereira Leite Neto, filho de José Pereira Neto, entrou com um processo contra a Funai exigindo que fossem retirados os marcos físicos do processo demarcatório da área indígena do Jaraguá, dizendo ser ele o proprietário daquela terra, e intimidando os próprios indígenas

com os capatazes, além de destruir uma de suas casas. E em 1987, por decreto 94.221 de 11 de abril de 1987, foi regularizada a *Tekoa Ytu*.

Pimentel et al. (2013, p. 127-128) destaca a dificuldade do processo demarcatório, que também não incluiu a maior parte das terras de uso tradicional dos Guarani na região onde habitam, desconsiderando os recursos necessários para sua reprodução física e cultural, como determina a Constituição Federal de 1988.

Com a frequente pressão dos não indígenas que disputavam pela área, em 1991 Dona Jandira se torna a cacique da aldeia, após a morte de Joaquim, José Fernandes funda a aldeia *Tekoa Pyau* ao se mudar para o Jaraguá em 1996. José Fernandes se constituiu o xamá, construindo assim uma casa de reza na *Tekoa* onde se estabeleceu, às margens da rodovia dos Bandeirantes. Com sua família instalada no local e com a *opy*, casa de reza construída, a área onde mora José Fernandes passou a ser denominada *Tekoa Pyau*.

Após o cercamento do Parque Estadual do Jaraguá em 1990 e, conseqüentemente, com a proibição da utilização e uso dos recursos pertencentes ao domínio do parque, os Guarani passaram a concentrar algumas atividades junto à estrada turística do Jaraguá, sendo uma delas a coleta de lenha, material usado principalmente nas casas de reza. Ao mesmo tempo, com a proibição, sob a alegação de que seriam áreas ambientalmente protegidas, sendo impossível a permissão para o uso tradicional dos Guarani, multiplicam-se as construções e equipamentos públicos de lazer, esporte, lanchonetes, prédios administrativos, auditórios e, também, construções relativas aos condomínios das antenas de televisão e rádio na parte abrangida pelo parque. Para David Martins, liderança Guarani *Mbya* do Pico do Jaraguá, a criação do Parque Estadual do Jaraguá age como uma forma de expropriação das terras indígenas pelo Estado. Diz ele:

Houve muitas formas do Estado tentar acabar com o território indígena, desde o genocídio, as guerras, os conflitos. E há essa estratégia da criação de parques, também, ou, como se diz, reservas florestais, que eles colocam como sendo

áreas de proteção ambiental, mas que na verdade, fica muito claro quando há um interesse dos poderes econômicos e políticos que combinam. Eles colocam como barganha de troca as reservas florestais, e aí a gente falar que o território Guarani é a Mata Atlântica, então a Mata Atlântica é um bioma que está muito ameaçado, é o bioma mais ameaçado do mundo (CRETÁ; POPYGUA, 2018, p. 218).

Ao mesmo tempo, a urbanização alcançou a região com grande velocidade, trazendo um grande aumento populacional, a violência urbana, tráfego intenso de automóveis, e também grandes quantidades de lixo e entulho atrelados a uma ocupação desorganizada, diante de um processo de periferação, além de serem proibidos de circularem pelo próprio território.

Outro grande empreendimento, por parte do Estado, que tem forte incidência no Território Indígena Guarani, no Jaraguá, foi a construção do Rodoanel Metropolitano no trecho Oeste, entregue em 2002 e empreendida empresa de Desenvolvimento Rodoviário S/A (Dersa), localizada há três km das atuais aldeias indígenas, no lado oposto ao Parque Estadual do Jaraguá. O Relatório apresentado pela Dersa classificava o território indígena como favela, onde moravam pessoas que não seriam mais indígenas, tornando totalmente invisível a presença indígena e os impactos pela construção do Rodoanel, como descreve o manifesto da Associação Ambá Verá, da Tekoa Pyau (2005):

O Rodoanel trecho oeste foi construído sem o levantamento dos impactos na nossa aldeia. Além disso, o problema do Rodoanel dificultou ainda mais o processo de demarcação e ampliação dessa área que há anos nos foram prometidas. Queremos que a FUNAI se pronuncie sobre o andamento desse processo, e que a demarcação e ampliação da Aldeia Guarani do Jaraguá – Tekoa Pyau seja feita o mais rápido possível.

A importância desse espaço para a nossa cultura já é conhecida por muitos antropólogos e não faltam estudos que

comprovem isso. No entanto, antropólogos contratados pela DERSA para avaliar os impactos do Rodoanel desconhecem essa importância. Mesmo oferecendo dinheiro para nossas comunidades, não há dinheiro que compre a nossa vontade de preservá-lo. Por isso há muitos anos estamos lutando pela demarcação desse espaço, no entanto, as autoridades não demonstram vontade política para demarcá-lo. Cada árvore, cada planta, que serão retiradas para a construção do Rodoanel, é como se arrancassem metade do nosso corpo, metade de nossas vidas. Enquanto tivermos força, continuaremos sempre lutando (AMBÁ VERÁ, 2005).

Em 2005, os Guarani Mbya conseguiram ocupar mais um espaço de seu território, ocupação liderada por Ari, a área da *Tekoa Itakupe*, que quer dizer “Atrás da Pedra”, lugar de grande importância para os Guarani do Pico do Jaraguá, pois sempre foi uma área de circulação dos próprios indígenas, desde a chegada de “Dona” Jandira e “Seu” Joaquim, quando a utilização dos recursos naturais ocorria sem maiores impedimentos.

A retomada do território não se deu de forma tranquila, mas sim rodeada de conflitos que resultaram no despejo dos indígenas, e no seu retorno depois de oito anos da primeira retomada em 2005. Destaca-se que, durante esse tempo, inúmeros conflitos foram evidenciados, judicialmente, pela Ação de Reintegração de Posse requerida por Tito Costa (prefeito de São Bernardo do Campo – 1977/1983, Deputado Federal – 1987/1990), alegando que a terra lhe pertencia. E de forma a degradar o meio ambiente e a vida dos Guarani com ameaças e tentativas de degradar seu território e a integridade física das pessoas, Ari, cacique da *Tekoa Itakupe*, reforça essa violência, como relata em seu depoimento para o processo judicial de Reintegração/manutenção de posse nº 2005.61.00.28361-1 (BRASIL, 2005, p. 807):

Os brancos que estavam aqui antes de nós estavam derrubando as árvores, espalhando lixo no terreno, toda parte está cheia de entulho de construção, e madeira velha, e arame. Como é que a gente vai tirar essas

coisas de lá? Eles derrubaram a mata e plantaram eucalipto, machucaram as árvores e derrubaram os ipês amarelos e agora a água já não está mais conseguindo brotar do chão. Não é justo que façam isso com a terra, e foi por essa razão que resolvemos voltar ao nosso lugar. (BRASIL, 2005, p. 807)

Uma semana após a retomada da terra, iniciaram-se as intimidações dos não indígenas, na tentativa de expulsar os Guarani, como relata Ari:

Em 09 de julho de 2014. [...] Dois homens em um carro entraram no meio dos nossos barracos e nos disseram que vinham a pedido da família do Sr. Tito Costa, que eram arrendatários da área, e que nós tínhamos que sair porque eles haviam sido contratados para reflorestar o terreno. [...] Em 11 de julho, outro homem veio até a aldeia dizer que a política tinha cavalos e a tropa de choque estava indo lá para expulsar a gente da área. [...] Mas a polícia não veio.

Em 12 de julho vieram dois carros e neles o mesmo homem que se diz arrendatário do Tito Costa. Eles pararam na estrada que passa logo embaixo dos nossos barracos, e ficaram apontando e conversando sobre a melhor maneira de chegar no mato seco que fica no pé do morro. Nós escutamos porque chegamos perto sem que eles nos vissem e eles se assustaram com o arco e flecha, disseram que estavam procurando uma estrada, e entraram no carro e saíram (BRASIL, 2005, p. 807-810).

No dia seguinte atearam fogo na vegetação, depois novamente invadiram a terra, retomada com máquinas de terraplanagem, alegando terem sido contratados para construir um condomínio naquele lugar, seguidas de novas tentativas de Tito Costa acionar uma ordem de despejo por vias jurídicas, processo que vem tramitando até hoje (FARIA, 2015, p. 280).

Em 2012 os Guarani Mbya entram com novos processos de demarcação da Terra Indígena Jaraguá, com os estudos de tradicionalidade da ocupação das terras. O processo de revisão da demarcação das terras indígenas foi publicado pelo

Despacho nº 544, de 30 de abril de 2013, delimitando a área para 532 hectares, englobando todas as Tekoa hoje existentes na Terra Indígena Jaraguá. Em 29 de maio de 2015 o então Ministro da Justiça, Eduardo Cardozo, assinou a portaria que declarou a posse permanente dos Guarani, pela Portaria nº 581, de 29 de maio de 2015, depois de 52 anos de resistência e mobilização, e 15 anos de andamento do procedimento administrativo para conquistar seus direitos territoriais.

Em agosto de 2017 o ministro da Justiça, Torquato Jardim, anulou a declaração da área de 532 hectares por meio da Portaria MJ nº 693/2017, alegando que houve um erro administrativo no procedimento inicial, pois houve uma sobreposição com o Parque Estadual do Jaraguá e que a demarcação ocorreu sem o acompanhamento do Governo do Estado de São Paulo. Para Faria (2018, p. 494), a decisão do Ministério da Justiça foi fundamentada em informações errôneas, baseadas em argumentos juridicamente questionáveis e foi contestada posteriormente pela ação civil pública feita pelo Ministério Público Federal.

Para os Guarani, a portaria atende diretamente aos interesses do governo do Estado de São Paulo em vender a área do Pico do Jaraguá para a exploração da iniciativa privada. Tal motivação está no fato de que o autor de umas das ações possessórias contra a comunidade indígena é o próprio Governo do Estado de São Paulo, pela gestão do Ex-Governador Geraldo Alckmin que, por meio do Projeto de Lei 249/2013, concederia à iniciativa privada o direito de explorar as Unidades de Conservação Ambiental do Estado, pelo que destaca Thiago Karai Djekupe, morador da Terra Indígena Jaraguá:

E a Terra Indígena do Jaraguá está rodeada entre a rodovia Anhanguera, a rodovia dos Bandeirantes e o Rodoanel. Então há interesse de construção de imobiliária, de transportadora, de privatização do parque, de tirar a comunidade indígena para construir posto de gasolina, há um interesse muito grande nesse meio (FARIA *et al.*, 2018, p. 494).

Atualmente, a Portaria Ministério da Justiça nº 683/2017 encontra-se suspensa em caráter

liminar, pelo Ministério Público Federal, onde está apresentada as fragilidades jurídicas e administrativas que embasam a decisão do Ministério da Justiça. Segundo Thiago Karai Djekupe a Portaria causa graves impactos na vida da comunidade indígena.

Diante desse contexto, novos núcleos foram surgindo na Terra indígena Guarani, além das *Tekoa Ytu, Pyau e Itakupe*, e se constituem como espaços de ocupação indígena, a *Tekoa Yvy Porã, Ita Endy e Ita Vera*. Estas ocupações passam por um processo de retomada do território.

A retomada aparece como um produto da luta pela terra, diante de uma nova condição física e espiritual do povo indígena. Ela possibilita o reencontro com o uso pleno dos Guarani e da terra, a reprodução física e espiritual e da relação com a natureza. Jera, uma liderança da atual Terra Indígena Tenondé Porã, relacionou o ato de retomar com o retorno das práticas que são imprescindíveis para a existência de seu povo.

Diante da insuficiência das terras regularizadas e da morosidade dos processos demarcatórios, que mostram também as diversas omissões do Governo Federal, os indígenas retomam as terras, como estratégia de resistência e garantir a existência como Guarani, conforme expôs David Martin Karai Popygua, liderança da Terra indígena Jaraguá:

Hoje tem uma inversão que nós somos chamados de invasores do nosso próprio território. Nós somos impedidos de viver dentro de uma terra sagrada. Nós não estamos ocupando uma terra do jurua [não indígena]. Nós estamos retomando o que é direito dos povos originários dessa terra. Aquilo que um dia nos foi tomado. Aquilo que um dia não foi dado, porque os Guarani nunca deram seu território, mas sempre foram expulsos. A gente nunca fez guerra quando o jurua [não indígena] chegou e falou: 'Isso aqui não é de vocês'. A gente aceitava. 'Tudo bem, é de vocês a gente sai daqui e vai para outra terra' (FARIA, 2015, p. 271-272).

Os Guarani resistem por meio de sua permanência nas áreas de conflito, na retomada de seu território e na luta pela demarcação de suas terras

e para que também sejam monitoradas, de modo que garantam sua proteção para evitar a destruição dos elementos naturais, por conta do aumento da mancha urbana, baseado no processo de periferação e, conseqüentemente, ameaçando os Guarani Mbya de terem suas terras expropriadas.

Considerações Finais

O modo de ocupação e articulação do território, pela ótica dos povos indígenas, contesta e se contrapõe ao modo de olhar e pensar o território dentro do sistema capitalista. Pensar nos povos indígenas dentro da cidade, do espaço urbano, é pensar em como a administração pública pode garantir de forma plena os direitos aos serviços básicos e específicos a essa população. Além desses direitos, a cidade deveria propiciar a vivência e afirmação da cultura indígena mesmo em um espaço tão diferente.

Ao analisarmos a comunidade indígena Guarani Mbya, na zona noroeste da cidade de São Paulo, mais especificamente no Pico do Jaraguá, podemos afirmar que pouco tem sido feito para a sobrevivência mínima dessa comunidade, também ligada à ampliação e regularização de seu território, hoje, a menor terra indígena do Brasil, impedindo-os de vivenciar de forma plena a cultura, e limitando-os em um território que não garante a ampla vivência.

É de extrema importância olhar para essa população, para sua luta, que vem se estendendo pela história, de forma que os gritos tenham ainda mais ressonância, não fazendo com que sua sobrevivência seja garantida somente quando a violência toma os cenários da vida dos povos indígenas, mas ao fazer com que o poder público olhe e priorize o acesso à cidade e aos serviços, com respeito a suas necessidades culturais e territoriais, seu modo de lidar com a terra e o espaço e, sobretudo, a identidade étnica.

Referências

AMBÁ VERÁ, Associação Indígena Guarani. **Carta de reivindicação da Associação Indígena República Guarani Ambá Verá à Fundação**

Nacional do Índio e ao Ministério Público Federal. 26 de outubro de 2005. São Paulo: 2005.

ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do Território no Brasil.** São Paulo/Recife: Hucitec/IPESPE, 1995.

BARBOSA, Carla Gonçalves Antunha. **Terra, território e recursos naturais:** cultura, sociedade e política para os povos autóctones. 2000. 443f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BRAND, Antonio. Os Complexos Caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Revista Tellus**, n. 6, p.137-150, 2004.

BRASIL. Tribunal Regional Federal (3. Região). **Processo n.0028364-20.2005.4.03.6100.** O processo possui 16 publicações no Tribunal Regional Federal da 3ª Região. Reintegração / manutenção de posse. Recorrente: Antonio Tito Costa e outros. Recorrido: Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Relator: Desembargador Federal Souza Ribeiro. São Paulo, 13 de dezembro de 2005. Jusbrasil (em negrito), 2005. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/processos/42475519/processo-n-0028364-2020054036100-do-trf-3>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. *In:* CARLOS, Ana Fani Alessandri; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SOUZA, Marcelo Lopes de (Orgs.). **A produção do espaço urbano:** agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011. p. 43-51.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** São Paulo: Ática, 1995.

CRETÃ, Romancil Gentil; POPYGUA, Davi Karai. Trajetórias de vidas e lutas pela demarcação das terras indígenas. Uma entrevista com Cretã Kaingang (PR) e Davi Karai Popygua (SP) [Entrevista concedida em 09 de abril de 2018]. **Revista PerCursos**, v. 19, n. 39, p. 206-228, 2018. Entrevistadores: Carmem Susana Tornquist e Raquel Mombelli.

FARIA, Camila Salles. **A integração precária e a resistência indígena na periferia da metrópole**. 2008. 158f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FARIA, Camila Salles. **A luta guarani pela terra na metrópole paulista: Contradições entre propriedade privada capitalista e a apropriação indígena**. 2015. 331f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FARIA, Camila Salles.; OLIVEIRA, Diogo; HOLLANDA, Teresa Paris Buarque. Reconhecimento dos direitos territoriais indígenas no governo Temer: Omissão e Retrocessos. **OKARA: Geografia em debate (UFPB)**, v. 12, p. 477-506, 2018.

FERREIRA NETO, Edgard. História e Etnia. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio Janeiro: Campus, 1997. p. 451-473.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. Ano IX, n. 17, p. 19-46, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas. Resultados do universo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: Significado, constituição e Uso**. 2001, 228f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: Significado, constituição e Uso**. São Paulo: EDUSP, 2008.

LIMA, Carmem Lúcia Silva. **Etnicidade indígena no contexto urbano: Uma Etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá do Cratêus**. 2010, 272f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

LOURENÇÃO, Andrezza Mieke Richt, SILVA, Carolina Rocha, GUIRAU, Kárine Michelle. A São Paulo dos Indígena. *In*: Comissão Pró-índio de São Paulo. **A cidade como local de afirmação dos**

direitos indígenas. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2013. p. 85-108.

MALDONADO, Olga T. V. **Ñe'eryru Marangatu** – Gran Dicionario Guarani-Español Español-Guarani / Avañe'e-Karaiñe'e/Karaiñe'e-Avañe e. Pegasus: Asunción, 2004.

MONTOYA, Antônio Ruiz de. **Tesoro de la lengua guarani (1640).** Asunción: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch” - CEPAG, 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco. A Reprodução do Espaço Urbano de Goiânia: Uma Cidade para o Capital. *In:* MOYSES, Aristides (Org.). **Cidade, segregação urbana e planejamento.** v. 1. Goiânia: Ed. da UCG, 2005. p. 127-155.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Conhecimento tradicional e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/guarani. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 381-96, 2008.

PIMENTEL, Spensy K, *et al.* **Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Jaraguá.** Brasília: CGID/DPT/Funai, 2013.

RABETTI, Já. **Jandira Cacique Guarani.** Direção: Rabetti. Produção executiva: Chico Lobo. Projeto executivo: Luiz F. Frias. Rabetti, JA, 2012.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=zCHME3AE5>

No. Acesso em 07 nov. 2019.

SACK, Robert David. **Human Territoriality: its theory and history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986

SANTOS, Milton, *et al.* **O papel ativo da Geografia:** um manifesto. Florianópolis: XII Encontro Nacional de Geógrafos, 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço.** São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 2009.

STEINBERGER, Marília. **Território, Estado e políticas públicas espaciais.** Brasília: Ler Editora, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana: Estudos em Antropologia Social**, n. 2, v. 2, p. 115-144, 1996.

Montículos del sector Sur de la cuenca de la Laguna Merín, oven mounds australianos y analogía

Mounds of the South sector of the Merín Lagoon basin, australian oven mounds and analogy

Roberto Bracco Boksar*

Christopher Duarte**

Daniel Loponte***

Palabras claves:
Montículos
Procesos de formación
Hornos de pozo
Analogía etnográfica

Resumen: No se conocen fuentes históricas que describan la funcionalidad o los procesos que llevaron a la generación de los montículos del sur de la cuenca de la laguna Merín (CLM), este-nordeste del Uruguay. Por ello, su interpretación se ha basado a menudo en algunas de sus características arqueológicas. En otras regiones del mundo, como en el norte de Australia, montículos artificiales similares han sido registrados etnográficamente, señalando los comportamientos respecto de su proceso de elevación, proveyendo un modelo conductual que puede ser explorado en términos analógicos para su aplicación a nuestro caso de estudio. En este trabajo, precisamente, desarrollamos la validez de la inferencia analítica basada en la analogía relacional que permite comparar las propiedades de ambos tipos de estructuras, evaluando las evidencias contrastadoras para los montículos de la CLM, junto con la información arqueológica disponible para tal efecto. Para ello, presentamos diferentes fuentes etnohistóricas de la región de Victoria, que describen los procesos de formación de los *oven mounds* australianos y algunas de sus características estructurales, para desarrollar el proceso analógico y de generación de hipótesis contrastadoras, evaluando finalmente las propiedades arqueológicas de los montículos de la CLM.

Keywords:
Mounds
Cultural formation
Pit ovens
Ethnographic analogy

Abstract: There are no known historical sources that describe the functionality or the processes that led to the generation of the southern mounds of the Merín lagoon basin (CLM) located in the east-northeast of Uruguay. Therefore, the interpretation of these structures has often been based on some of their archaeological features. In other regions of the world, such as northern Australia, similar artificial mounds have been ethnographically recorded, indicating the behaviors linked to their elevation process, providing a behavioral model that can be explored in analogical terms for application to our case study. In this work, precisely, we develop the validity of the analytical inference based on the relational analogy that allows us to compare the properties of both types of structures, evaluating the contrasting evidence for the mounds of the CLM, together with the archaeological information available for this purpose. To do this, we present different ethnohistorical sources from the Victoria region, which describe the formation processes of Australian oven mounds and some of their structural characteristics, to develop the analogical process and the generation of contrasting hypotheses, finally evaluating the archaeological properties of the mounds of the CLM.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 19 de abril de 2021.

* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República / Ministerio de Educación y Cultura. Laboratorio Luminiscencia Facultad de Ciencias, Iguá 4225, 11400 Montevideo, Uruguay. E-mail: braccoboksar@montevideo.com.

** UNCIEP, Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay, Iguá 4225, 11400 Montevideo, Uruguay. E-mail: christopherduarte1@gmail.com.

*** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. 3 de Febrero 1378 (C1426BJN), Ciudad de Buenos Aires. E-mail: dashtown@gmail.com.

Introducción: etnohistoria y montículos

El territorio del actual Uruguay fue ocupado tardíamente por los europeos. Durante los primeros siglos de la conquista era “tierra sin ningún provecho” por no ofrecer ni oro ni plata, a lo que se sumó el carácter belicoso atribuido a sus indígenas (VERDESIO, 1996). En el siglo XVII su condición cambia por la introducción y rápida multiplicación del ganado (BARRIOS PINTOS, 2011). Es muy probable que entre el siglo XVII y XVIII el contacto de los grupos originarios con el mundo europeo se diera más frecuentemente a través de vacas y caballos que vis a vis con los colonizadores. Estas circunstancias ocasionaron dos consecuencias. La primera es que las referencias etnográficas para el período histórico temprano (anteriores al siglo XVII) son muy escasas, escuetas y geográficamente limitadas, reseñando en forma poco detallada a aquellos grupos que frecuentaban las márgenes de los ríos por los que transitaban los europeos (BRACCO, 1998). La segunda consecuencia es que cuando las fuentes etnohistóricas comienzan a ser más abundantes, ya se refieren a grupos transformados en sociedades ecuestres (BRACCO, 2004). A todo ello se suma el exterminio en el año 1830 de casi la totalidad de los indígenas que aún no habían sido totalmente absorbidos por la sociedad colonial o nacional (BRACCO, 2017). Estos procesos históricos incidieron de alguna manera en los diseños de investigación arqueológica y en las interpretaciones derivadas, las cuales carecen de analogías históricas directas válidas, o son sumamente acotadas.

Los montículos arqueológicos de las llanuras de Uruguay y del sur de Brasil son elevaciones artificiales de tierra que integran desechos de actividad humana (restos óseos, artefactos líticos y tiestos, así como inhumaciones). Se ubican en la bioma Pampa, desde el sur de la cuenca de la laguna de los Patos hasta la cuenca de la laguna de Castillos, en planicies inundables o en lomadas y serranías que se proyectan hacia bañados. También los hallamos en la cuenca media y superior del río Negro (Figura 1) (BRACCO *et al.*, 2020; COPÉ, 1991; MILHEIRA; GIANOTTI, 2018). Los montículos a los que nos referimos en este trabajo corresponden a los que se encuentran en el sur de la CLM, donde

exhiben plantas circulares a elípticas con diámetros en el orden de los 35 m y alturas que alcanzan los 7 m (Figura 2). Sus cronologías absolutas cubren el período 5500 – 200 AP (BRACCO *et al.*, 2015: Tabla 1). El hallazgo de material europeo en su interior corroboraría que alcanzaron el período histórico (CABRERA; MAROZZI, 2001; PINTOS BLANCO; CAPDEPONT, 2001). Sin embargo, hasta hoy no se cuenta con ninguna fuente documental que los mencione. Sus fechados más antiguos (5420 ± 260 y 5400 ± 140 años ^{14}C aP) proceden de la región de India Muerta - Paso Barranca (BRACCO *et al.*, 2015: Tabla 1); se ha indicado que su surgimiento sería coetáneo con un período de transición a condiciones climáticas más frías y secas (BRACCO *et al.*, 2005, 2011; DEL PUERTO, 2015; DEL PUERTO *et al.*, 2013; IRIARTE, 2003).

El registro arqueológico señala que los grupos que los erigieron y ocuparon eran cazadores-recolectores-pescadores, los que habrían integrado una horticultura a pequeña escala (BRACCO *et al.*, 2020b; DEL PUERTO, 2015; GIANOTTI *et al.*, 2013; MUT, 2015). Los cérvidos (*Blastocerus dichotomus*, *Ozotoceros bezoarticus* y *Mazama* sp.), nutria (*Myocastor coypus*) y peces dominan el registro arqueofaunístico (MORENO, 2014). Restos macro botánicos testimonian la recolección de frutos de palmeras, *Butia odorata* y *Syagrus romanzoffiana* (SUÁREZ, 2018). Restos microbotánicos, principalmente silicofitolitos, han sido señalados como evidencias tempranas del cultivo de calabaza, porotos y maíz (~ 2500 aP) junto al manejo de algunas especies silvestres (DEL PUERTO, 2015; GIANOTTI *et al.*, 2013; IRIARTE *et al.*, 2004). El registro isotópico (^{13}C y ^{15}N del colágeno; $\delta^{13}\text{C}$ de la bioapatita, la diferencia en los valores de $\delta^{13}\text{C}$ entre la fracción colágeno y apatita ($\Delta^{13}\text{C}$ colágeno-apatita) (DEL PUERTO, 2015; MUT, 2015) y la relación Sr/Ca de los restos óseos humanos recuperados en el sector sur de la cuenca, corresponden a una dieta basada en la caza-pesca-recolección, desarrollada en ambientes continentales, con un componente vegetal C_3 importante, y donde la señal de maíz no se observa o es muy débil (BRACCO *et al.*, 2000; DEL PUERTO, 2015; MUT, 2015).

Se ha propuesto que los montículos fueron plataformas para ocupar áreas inundables, sitios mortuorios, de descarte, sitios rituales monumentales, demarcadores territoriales y/o de espacios públicos (“plazas”), o como un reflejo de sistemas multifuncionales que incluso habrían integrado sistemas hortícolas (BAEZA; PANARIO, 1999; BRACCO *et al.*, 2000; GIANOTTI, 2015; IRIARTE *et al.*, 2004; LÓPEZ, 2001; LOUREIRO, 2008; MILHEIRA; GIANOTTI, 2018; SCHMITZ, 1976). Actualmente coexisten dos líneas básicas de interpretación sobre ellos. Una los percibe como productos arquitectónicos o ingenieriles (“monumentos”; MILHEIRA; GIANOTTI, 2018, entre otros), cuyas débiles evidencias contrastadoras ya hemos discutido en otro lugar (BRACCO, 2006; DUARTE; BRACCO, 2021). La segunda línea de interpretación considera que son la consecuencia no intencional de un comportamiento recursivo secular, basado en las edades radiocarbónicas y en la estructura del registro arqueológico (BRACCO; URES, 1991; BRACCO, 2006; DUARTE; BRACCO, 2021). Teniendo en cuenta los datos cronológicos disponibles del proceso de formación de los mismos, consideramos factibles mecanismos equivalentes a los observados en los *oven mounds* australianos, proponiendo que el comportamiento recursivo y secular elevó los montículos de la región de India Muerta-Paso Barranca (Figura 1) a través de la generación de hornos de pozo (HP) y de sus residuos estructurales y de detritos asociados. Diferentes líneas de evidencia sustentan esta hipótesis. Las principales son: propiedades geoquímicas de la matriz, presencia y proporción de nódulos de tierra quemada (hasta el 30% de la matriz) y edades OSL-TL iguales o similares (consistentes con edades ^{14}C) para mismos niveles producidas a partir de diferentes fracciones de la matriz, lo cual indica que toda o casi toda la matriz fue calentada a temperaturas mínimas de 350°C (BRACCO *et al.*, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b; DUARTE *et al.*, 2017). En este trabajo, precisamos la estrategia analógica en relación a ambos tipos de estructuras (montículos CLM y *oven mounds*) para profundizar el potencial heurístico de la comparación (WYLIE, 1985).

La analogía arqueológica

Una de las funciones más comunes de la analogía en los estudios arqueológicos es que modelan implícitamente el registro físico, y por ello, de alguna manera, intenta explicarlo. Es frecuente que en este proceso se desarrollen hipótesis formales o subyacentes, como así también expectativas contrastadoras. El empleo de la analogía permite además estructurar con nuevas perspectivas el fenómeno a ser analizado, constituyendo una poderosa herramienta analítica que interactúa en diferentes órdenes durante el proceso de investigación. Dentro de este marco general, existe una gran pluralidad de aproximaciones dentro del uso de la analogía en las ciencias en general, que para los fines de nuestro estudio, las dividiremos en tres grandes categorías. La primera incluye a las analogías informales o débiles, donde no se logran conectar con algún grado de certidumbre las similitudes observadas, o estas presentan ciertas semejanzas que se establecen de manera exploratoria. Una segunda categoría pertenece a las analogías fuertes donde se establecen relaciones explicativas entre una gran parte de los términos de la comparación, si bien pueden existir o existen otros elementos que no pueden explicarse entre el fenómeno-fuente de la analogía, y el proceso o término de la comparación. Esta estructura analógica es menos estricta respecto a la isometría de los términos y de los procesos analizados, dado que algunos componentes pueden ser similares y otros diferentes; es decir, no todas propiedades pueden ser explicadas por una sola fuente analógica, o no todos los componentes de los términos o procesos de la comparación son análogos. Finalmente, están las analogías completas, donde se verifica que todas las entidades y relaciones de la fuente analógica cumplen con los términos observados en el sujeto involucrado en la comparación, lo cual raramente se logra (GODOY, 2002; TOULMIN, 1958; TRILLAS, 1998).

El uso de la analogía en la arqueología incumbe las diferentes formas señaladas anteriormente, insertándose de manera muy variable en la práctica académica. No todos los trabajos de investigación que utilizan métodos analógicos los explicitan de manera formal, pero ciertamente el

empleo de este recurso metodológico es cada vez más amplio, gracias al uso de numerosas tecnologías que hoy se aplican a la moderna investigación científica, incluidas las analogías experimentales (SEAWRIGTH, 2015). Estas últimas se basan en un modelo controlado de laboratorio o de campo (“métodos actualísticos”), o menos frecuentemente, mediante la analogía etnográfica, que es una variante de la anterior, donde algunos de los términos están bajo control (sea por observación directa, o por relato de terceros). Tanto la analogía que se basa en la observación directa, como aquella que utiliza fuentes etnográficas, tienen el mismo estatus epistemológico, ya que se basan en un argumento inductivo como todo proceso analógico, que incorpora las semejanzas y diferencias entre las partes sujetas a comparación (STUART MILL, 1843). La estructura lógica de cualquiera de estas variantes tiene el mismo formato que adquiere la siguiente secuencia lógica: si P (fuente) y Q (sujeto) son similares respecto a las propiedades a, b y c, y se observa que P tiene la propiedad o término x, se colige que es probable que Q la tenga (FERRATER MORA, 1979), generando concurrentemente expectativas de contrastación, y constituyendo un ejemplo más de la metodología inferencial de carácter probabilístico. Por ello, el fin último de todas las formas de aplicación del método analógico es generar modelos explicativos de diferente alcance.

Desde los inicios de la arqueología en el continente americano, se ha buscado interpretar el registro arqueológico según las culturas etnográficas locales, siempre y cuando existieran condiciones para ello, tales como la cronología de los contextos, las propiedades materiales observadas en los mismos, y la pertinencia/validez de la información etnográfica. Estas comparaciones en particular siguieron la conexión evolutiva entre el sujeto y la fuente, en consonancia con la teoría darwiniana, ya que las culturas etnográficas de cada región son consideradas descendientes con modificación de aquellas que dejaron el registro arqueológico más tardío (LYMAN; O'BRIEN, 2001). Esta aproximación adquiere la forma de una clásica analogía directa, en oposición a la analogía de carácter general o discontinua, distinción que fue tempranamente efectuada en la arqueología

americana (WILLEY, 1953). La analogía general o discontinua considera que las mismas fuerzas que actúan en el presente actuaron en el pasado, asumiendo como verdaderos los principios del uniformismo y actualismo (GÁNDARA, 1990; VILA; ESTÉVEZ, 2000; LANE, 2014; CAMERON, 1993). De esta manera, trabajan bajo los conceptos del paralelismo o la convergencia evolutiva (HALL, 2003).

Más allá de las diferencias, tanto la analogía histórica como la general, fueron utilizadas de manera conjunta desde los inicios de los estudios arqueológicos en Sudamérica para explicar el registro arqueológico (AMEGHINO, 1880). No obstante, hubo una clara preminencia de la analogía directa. Esto se debió a la disponibilidad inmediata en amplias regiones, de datos etnográficos locales, y por el contrario, a la baja accesibilidad y a la escasa producción de literatura etnográfica mundial; situación que comenzó a cambiar recién a mediados del siglo pasado. No obstante, por más que admitamos que la analogía directa tiene, en ocasiones, una fuerte capacidad explicativa debido a la conexión histórico-evolutiva de las partes, debemos reconocer que su validez es cada vez más endeble a medida que fuente y sujeto se distancian en el tiempo. Inclusive, las sociedades pueden tener cambios radicales en lapsos muy cortos. Por lo tanto, carece de profundidad temporal, y solo puede aplicarse con un cierto criterio crítico y selectivo a los contextos arqueológicos más tardíos. Por otro lado, en regiones como Europa, la frecuente imposibilidad de tener análogos históricos directos llevó a los arqueólogos a plantear el uso de análogos generales, observando que las comparaciones debían de realizarse entre sociedades que tuvieron entornos ecológicos y sistemas organizacionales semejantes, buscando explicaciones basadas en el paralelismo o la convergencia (CLARK, 1953; ver también WYLIE, 1985). Con el advenimiento de la Nueva Arqueología, la dicotomía entre ambos tipos de analogías cambió de eje discursivo, desplazando el origen de las analogías a los procesos de contrastación que se podían elaborar a partir de ellas. De esa manera, sin importar cuál fuera su origen, las analogías comenzaron a ser consideradas basales para la construcción de hipótesis, pasando a ser un elemento central dentro de una estrategia de

investigación hipotético-deductiva (BINFORD, 1968). A efectos de ampliar la base analógica, se dio inicio a la etapa de los estudios etnoarqueológicos, permitiendo ampliar el estrecho campo de información general sobre los comportamientos y los efectos materiales de las conductas del pasado (BINFORD, 1967, 1968, 1978, 1983). Sin embargo, las posturas historicistas decimonónicas que persistieron dentro de las llamadas corrientes post-procesualistas, sostuvieron la imposibilidad de utilizar analogías generales o discontinuas, ya que los registros arqueológicos están históricamente contextualizados (HODDER, 1988). No obstante, más allá del relativismo del planteo y del hecho de que obviamente las conductas tienen contextos histórico-evolutivos propios, está crítica apunta solamente al uso heurístico de la analogía general o discontinua, no a su uso como fuente de hipótesis, que es el aspecto central que le otorgó la Nueva Arqueología. Por otro lado, según señala Gándara (1990, p. 19) “las corrientes historicistas están utilizando la analogía de manera velada y en plena contradicción a lo que postulan como su ontología... cualquier marco teórico que piense que es imposible construir o encontrar generalidades, se niega a sí mismo la posibilidad de hacer analogías...”.

Para concluir este apartado, es oportuno señalar que el fortalecimiento en la generación de hipótesis de origen analógico, depende en gran medida de su diseño, del grado de similitud y de la cantidad de aspectos comparados entre la fuente y el objeto, como asimismo de la diversidad de fuentes y la proyección de las conclusiones en relación con las premisas iniciales (LANE, 2014; WYLIE, 1985).

Oven mounds y montículos del sur de la CLM

Los montículos son un rasgo arqueológico característico muy frecuente en la CLM, como así también en otras regiones de Sudamérica y de otras regiones del mundo. Por ejemplo, son relativamente comunes en diferentes partes de Amazonia (PRÜMERS, 2017) y Pantanal (SCHMITZ; ROGGE, 2015) y menos frecuentes en el humedal del Paraná inferior (CASTIÑEIRA *et al.*, 2014,

LOPONTE *et al.*, 2016), si bien en todas estas regiones persisten problemas metodológicos de diferenciación entre aquellos que fueron efectivamente elevados de una manera intencional de aquellos que son producto de la elevación por conductas domésticas a lo largo de los siglos (LÓPEZ MAZZ *et al.*, 2016; PRÜMERS, 2017). Montículos semejantes a los de la CLM han sido identificados en las cuencas inferiores de los ríos West, South Alligator y Murray, en Australia (BROCKWELL, 2006; JONES, *et al.*, 2017; WESTELL; WOOD, 2014). Dado que estas últimas estructuras se considerarán como fuente analógica en este estudio, las describiremos con mayor detalle. Estos montículos de tierra poseen plantas circulares u ovals, con ejes mayores de hasta 120 metros, alcanzando hasta 2 metros de altura. Frecuentemente se presentan agrupados en los límites de las planicies de inundación. Los más antiguos exhiben edades radiocarbónicas de 4600 años, para su base (BROCKWELL, 2006, Tabla 2). Se elevaron de manera progresiva en lapsos de entre 300 a 2500 años (JONES *et al.*, 2017, Figura 2). Los que se hallan en las planicies fluviales se han interpretado como campamentos estacionales ocupados antes y después de las inundaciones, cuando los vegetales con bulbos, rizomas, tubérculos o raíces suculentas están disponibles para su consumo (JONES *et al.*, 2017, p.51). Se ha propuesto, a partir de información etnohistórica y de la presencia en ellos de fragmentos de termóforos confeccionados con sedimentos, que su crecimiento es provocado principalmente por la acumulación de los desechos que produce la confección y el uso de HP, y de ahí su denominación de *oven mounds* (BROCKWELL, 2006; CAMPANELLI *et al.*, 2018; JONES *et al.*, 2017, p. 47-53; MARTIN, 2011; WESTELL; WOOD, 2014). Los HP de la cuenca del Murray-Darling se emplearon principalmente en la cocción de geófitos, donde *Typha* jugó un papel destacado. Mitchell (1839, en WESTELL; WOOD, 2014, p.45) describe altos montículos (“*lofty mounds*”) que resultaron de su cocción cotidiana. Martin (2011) relaciona a los *oven mounds* con un proceso de intensificación iniciado al final del Holoceno medio, el cual se focalizó en los recursos de los humedales y que habría estado acompañado de un mayor grado de sedentarismo y

territorialidad. Según Westell y Wood (2014, p. 8) los montículos se habrían convertido en marcadores importantes en el paisaje, identificando linajes ancestrales y respaldando la apropiación de sectores de concentración de recursos. Jones y colaboradores (2017, p. 53) destacan que pueden haber estado imbuidos de un significado cultural, social y/o espiritual, más allá de su función económica.

Los montículos del norte de Australia [...] son frecuentemente vistos por los aborígenes como

anteriores a la ocupación humana del paisaje y por lo tanto tienen un significado cultural relacionado con la mitología del tiempo de los sueños y como sitios de inhumación [...]. Esto los convierte en marcadores importantes en el paisaje cultural contemporáneo (BROCKWELL, 2006, p. 54).

En el siguiente cuadro se presentan las principales propiedades que comparten los *oven mounds* australianos con los montículos del sur de la CLM.

Tabla 1: Cuadro comparativo de los *oven mounds* de Australia y los montículos de la región de India Muerta-Paso Barranca, sur de la CLM

	Australian <i>oven mounds</i> *	Montículos sur CLM**
Ubicación	Planicies inundables y zonas aledañas. Próximos a concentraciones de geófitos, entre otros <i>Typha</i>	Planicies inundables y zonas aledañas. Próximos a concentraciones de geófitos, entre otros <i>Typha</i>
Forma planta y dimensiones	Circular de 30 m diámetro, a alargada, alcanzando 120 m en su eje mayor. Altura hasta 2 metros.	Circular a elíptica, con un diámetro promedio de 35 m, alcanzando hasta 100 m y 7 metros altura. Altura media 2 metros, aproximadamente (I. Muerta – P. Barranca).
Hábito de distribución	Dominantemente agrupados	Dominantemente agrupados
Economía atribuida a sus constructores	Cazadores-recolectores-pescadores focalizados en recursos de áreas inundables. Explotación de geófitos. → Intensificación luego cambio climático de comienzos del Holoceno tardío	Cazadores-recolectores-pescadores focalizados en recursos de áreas inundables. Explotación de geófitos. Horticultura de pequeña escala. → Intensificación luego cambio climático de comienzos del Holoceno tardío.
Matriz	Sedimento termoalterado	Sedimento termoalterado
Elementos que integran la matriz	Termóforos sedimentarios, en algunos casos hechos a partir de fragmentos de nidos epigeos (termiteros)	Termóforos sedimentarios, en algunos casos hechos a partir de fragmentos de nidos epigeos (hormigueros)
Restos	Artefactos simples, confeccionados en rocas y huesos, restos faunísticos, botánicos, carbón y termóforos	Artefactos simples confeccionados en piedra y hueso, cerámica simple, restos faunísticos, botánicos, carbón y termóforos
Estructuras	Sepulturas, estructuras de combustión	Sepulturas, estructuras de combustión
Edades máximas	4600 a ¹⁴ C a.P.	5200 a ¹⁴ C a.P. es la datación más antigua. Hacia el 4800 a ¹⁴ C a.P. se generaliza su presencia
Períodos de crecimiento	Siglos – milenios	Siglos – milenios
Mecanismos de crecimiento	Culturales (no intencionales) y naturales	Culturales (¿no intencionales?) y naturales

Fonte: Modificado de Bracco (2019). Base: Bracco (2006); Bracco *et al.* (2019; 2020a); Brockwell (2006); Jones *et al.* (2017); López *et al.* (2017); Milheira y Gianotti (2018).

Aumentando la base inferencial

En este apartado presentamos las tres fuentes etnohistóricas del siglo XIX, aportadas por colonizadores europeos de Australia. Las tres nos dejaron descripciones de HP realizados por los indígenas de la región de Victoria y de su relación con los *oven mounds*. Entre sí son altamente consistentes. La primera, escrita por Peter Beveridge (1869), es la más extensa y detallada. Según declaraciones de su autor, refiere a una realidad que observó a lo largo de 28 años. Luego que fundamenta la denominación de *oven mounds* para los montículos, resaltando que son “lugares para cocinar”, pasa a describir cuál es la práctica culinaria que les dio origen.

[...] una familia, o (según sea el caso) varias familias, que se han instalado en sus campamentos donde las posibilidades de comida son abundantes, tienen algo que cocinar, por ejemplo, diré un emú; cavan un hoyo de unos tres pies de diámetro y unos veinte o veinticinco centímetros de profundidad; este trabajo es siempre realizado por “Lubras”¹ y sus únicos implementos son palos cavadores (“yam-sticks.”). Si no hay piedras en los alrededores, se apartan cuidadosamente los trozos de tierra más tenaces encontrados durante la excavación. Cuando el agujero ha alcanzado la profundidad deseada se llena con leña sobre la cual se colocan los terrones seleccionados, luego se enciende la leña; cuando toda se consume ya los nódulos de tierra se han cocido hasta obtener la consistencia de ladrillo y, por supuesto, están al rojo vivo. Logrado este resultado, los terrones calientes se retiran con un par de tenazas aborígenes (“aboriginal tongs”), después de lo cual se barre cuidadosamente el hoyo y se coloca una capa de hierba húmeda sobre el fondo y los lados. El emú desmembrado se dispone cuidadosamente sobre la hierba y se cubre con más hierba húmeda; los terrones al rojo vivo se extienden por igual sobre la hierba, y luego se cubre todo con la tierra más fina que se había sacado del pozo. Si la cubierta de tierra es demasiado delgada para evitar que escape el vapor, se complementa con tierra excavada en las proximidades. Las cenizas nunca se usan como tapa del horno porque al ser finas, se colarían por los intersticios de la tierra al rojo vivo, y también la hierba, estropeando la comida. Antes de que el calor de los nódulos de tierra y del pozo

mismo tenga tiempo de agotarse, la comida está tan perfectamente cocida como si se hubiera hecho en la mejor cocina. Terminada la cocción, se raspa la cubierta y estos restos (sedimento calcinado, cenizas y tierra) se convierten en el núcleo de un horno de “**black fellows**”². Este proceso, que se repite continuamente durante muchos años, quizás siglos, da como resultado montículos que en realidad son hornos de los aborígenes, aunque a menudo se denominan incorrectamente túmulos (BEVERIDGE, 1869, p. 187).

En el párrafo transcrito se detalla para qué, cuándo y cómo se confecciona los *oven mounds*, y quienes intervienen en el proceso. El objetivo inmediato es procesar alimentos, una tarea familiar o multifamiliar, llevada adelante por mujeres. La confección y uso de los hornos requiere instrumentos simples, palo cavador y pinzas de madera, no obstante, con el transcurso del tiempo ello desemboca en grandes acumulaciones de sedimento.

James Dawson, nuestra segunda fuente, aporta una descripción similar:

Los hornos se hacen fuera de las viviendas cavando pozos en el suelo, enlucíendolos con barro y manteniendo el fuego hasta que estén bastante calientes, luego se retiran las brasas y se cubren los hoyos con pasto húmedo. La carne, el pescado o las raíces se ponen en cestas, que se colocan en el horno y se cubren con más pasto húmedo, grava, piedras calientes y tierra, y se mantienen tapadas hasta que estén cocidos. Esto se hace por la noche. Cuando la cocina es comunitaria – que suele ser el caso cuando conviven muchas familias – cada familia viene a la mañana siguiente y saca su cesto de alimentos para el desayuno (1881, en FRANKEL; MAJOR, 2017, p. 66).

También es similar y coherente la descripción de Curr (1883, en FRANKEL; MAJOR, 2017, p. 70):

La forma en que se usaban estos hornos era la siguiente: cuando había comida para hornear, las mujeres, con sus manos y palo cavador hacían un agujero en el montículo; si al hacerlo se encontraban con trozos de arcilla (porque no había piedra en esas partes), cubrían toscamente el

fondo del agujero con ellos. Si no encontraban ninguno, rápidamente sacaban una cantidad para ese propósito con sus palos cavadores de algún lugar cercano. Estos terrones tenían aproximadamente el tamaño del puño de un hombre. Cubriendo el fondo del pozo con ellos, se encendió un fuego encima de estos, y sobre el fuego se arrojaron más terrones. Cuando el fuego se apaga, estos últimos se retiran a un lado y las brasas calientes al otro. Habiéndose limpiado así el agujero de todo, excepto de los de terrones calientes, estos últimos se esparcían finamente con hierba o con las hojas verdes de una hierba llamada pennyroyal, si era posible bien humedecida con agua. Por encima se depositaban, cuidadosamente empaquetados, los animales o las raíces a cocinar; luego otra capa de hierba húmeda y los trozos restantes de tierra caliente, por último ramas ardientes. Estos a menudo estaban cubiertos con una hoja de corteza y por encima tierra. En una o dos horas la comida estaba bien cocida y limpia.

En la segunda parte de la descripción de Beveridge (1869, p. 188) se ahonda en el uso que se les da en algunos parajes y circunstancias, a los *oven mounds*, pasando a ser lugares de residencia temporal. Señala cómo esto también contribuye a su elevación y asimismo cómo en un ciclo de ocupación-abandono coadyuvan los factores naturales en su formación.

Como regla general, los aborígenes no usan sus montículos de cocina para construir sus campamentos; sin embargo, existe una excepción a esto en las grandes llanuras de juncos inundadas del Bajo Murray, donde los hornos de los aborígenes son más numerosos y más grandes que cualquiera que haya visto en cualquier otra parte de Australia. Allí, donde las aguas (**snow-waters**) cubren las llanuras por millas a cada lado del río, los hornos sobresalen de la inundación, islotes perfectos de aspecto verde y refrescante a la vista, debido al gran crecimiento de la suculenta "**saltbush**"[...]. En estos montículos-islas los nativos, durante la época de las inundaciones, hacen sus campamentos, transportan su leña en canoas, a menudo a una distancia de cuatro o cinco millas. A veces, permanecen hasta un mes en una de estas pequeñas islas, viviendo del enorme y aceitoso bacalao del Murray, complementado con huevos de casi todas las clases de aves acuáticas y de las aves mismas. Por otro lado tienen el joven y

suculento **kumpung** (bandera de hoja ancha), que brota a través del agua [...]. Por lo tanto, todos los artículos de consumo, incluso el material para la construcción de sus campamentos, deben ser llevados al lugar y, por supuesto, la basura diaria suma materialmente al crecimiento del montículo. Mientras la caza y la pesca continúen abundando, los nativos nunca piensan en cambiar sus campamentos, es decir, hasta que el lugar se vuelve demasiado ofensivo incluso para los olfativos aborígenes, entonces, se trasladan a otro montículo y dejan a cargo de los agentes naturales purificar el lugar abandonado. Cuando haya recuperado su aspecto prístino nuevamente será visitado (BEVERIDGE, 1869, p. 188).

Por último, en la tercera parte de la descripción, Beveridge (1869, p.188) aborda los enterramientos que se hallan en los montículos, lo que para el autor fue la causa que llevó a que se les atribuyera el carácter de túmulos.

En los hornos se encuentran con frecuencia esqueletos de nativos aborígenes; de ahí la idea predominante de que [los oven mounds] son túmulos; pero este hecho se explica fácilmente. Suponiendo que una vieja **Lubra** muere cuando resulta que solo hay una pequeña parte de la tribu a la que pertenece; se adopta el método más fácil de cubrir el cuerpo fuera de la vista y este es hacer raspando con sus palos cavadores un agujero en el suelo suelto y friable de un horno [...] se tapa y se olvida el cuerpo en muy poco tiempo. Los nativos no poseen ningún otro implemento para escarbar que no sean palos cavadores, por lo tanto, la tierra suelta es una gran consideración para ellos cuando tienen una tumba que cavar (BEVERIDGE, 1869, p. 188).

Analogía, analogía relacional y prospectiva

Claramente no existe un linaje evolutivo inmediato entre los montículos australianos y aquellos ubicados en la CLM, por lo que es indudable que no puede aplicarse una analogía histórica directa. Por lo tanto, plantear similitudes en los procesos de generación de los mismos requiere admitir un proceso de desarrollo convergente, entre grupos cazadores-recolectores-pescadores que

vivieron en ambientes similares. Lo expuesto cumple los requerimientos de Clark (1953) para sustentar una analogía discontinua. Pero si consideramos los criterios de evaluación de analogía formales postulados por Wylie (1985, p. 97), la validez de la inferencia analógica se robustece y es mayor ya que estaríamos frente a una analogía relacional, en tanto que varias de las propiedades de la fuente no serían independientes, indicando una estructuración originada por un mismo “principio de conexión causal o cuasi causal” (WYLIE, 1985, p. 101). El principio relacional estaría dado por la adopción de un sistema de asentamiento-subsistencia similar, que se centra en recursos que al ser cocidos aumentan la biodisponibilidad de sus nutrientes. Los lugares de procesamiento y consumo se ubicaron en o próximos a donde se concentraban estos recursos vegetales. El uso de los HP en los montículos australianos a lo largo de siglos o milenios causó la acumulación o amontonamiento de los desechos que producen, principalmente material sedimentario termoalterado, que son evidencias de la acción del fuego, termóforos sedimentarios, restos de alimentación y artefactos descartados, tal como se observan en los montículos de la CLM (ver Tabla 1). Las observaciones históricas acerca del empleo de estos montículos para cocinar se ven contrastadas por las múltiples evidencias de la acción de fuego y estructuras de combustión. Pero no todos fueron sólo “lugares para cocinar”, en algunas zonas y circunstancias, como ser en planicies extensas y durante el período de inundación, los *oven mounds* pasaron a ser lugares de residencia por períodos relativamente prolongados, ocasionando que los detritos generados diariamente también contribuyeran al proceso de elevación, lo cual es contrastado por la existencia de artefactos domésticos. Asimismo, procesos naturales concurren en su elevación y modelación.

Según las fuentes referidas, la construcción de esta particular arquitectura en tierra no requirió el empleo de herramientas elaboradas, sólo la repetición del uso de HT por dilatados períodos. Como herramientas se utilizaron palos cavadores y pinzas de madera, las cuales han de tener una limitada duración en el registro arqueológico. Tanto Beveridge (1869) como Curr (1883, en FRANKEL; MAJOR, 2017, p. 70) nos dan indicios de las

características (terrones tenaces), forma de obtenerlo (con palo cavador) y procedencia (desde cualquier lugar cercano) del material sedimentario usado como termóforos y que devino en material constructivo. La dimensión social involucrada en este proceso de formación también se reseña, el procesamiento de los alimentos era realizado por mujeres de uno o más grupos familiares reunidos, donde eventualmente podían cocinar en forma individual utilizando un mismo horno comunitario.

Como se expone en la Tabla 1 hay un conjunto no menor de propiedades que se dan en la fuente y que estarían presentes en el sujeto, sustentando la base de la inferencia analógica. Además, numerosas observaciones etnográficas disponibles para la fuente también brindan una serie de informaciones sustancialmente importantes para el desarrollo de una agenda de investigación en el sujeto. Entre ellas destacamos las diferentes funcionalidades y tipos de ocupación de los montículos según su emplazamiento y la época del año en el que fueron ocupados, la distribución por género de las tareas, la composición y conexión de los miembros de los grupos funcionales vinculados a la recolección y procesamiento, y sus relaciones sociales. Por su parte las referencias sobre las prácticas mortuorias³ nos merecen una atención especial en tanto nos proporcionan singulares horizontes interpretativos y/o insumos para formular hipótesis en un aspecto que en lo inmediato está muy alejado de lo económico. Beveridge (1869, p. 188) señala que luego de la inhumación “se olvida el cuerpo en muy poco tiempo” lo que no sólo da espacio para que no hubiere conflicto entre lo espiritual y lo cotidiano (seguir usando el espacio como campamento o cocina) sino que al mismo tiempo indicaría que no necesariamente hay una resignificación del lugar ocasionada por una inhumación. Por otra parte nos informa cómo la categoría de actor social (“mujer vieja”) y circunstancias de la muerte (“cuando sólo hay una pequeña sección de la tribu”) inciden en cómo y dónde se entierra: “raspando un agujero con sus ‘palitos de cavar’ en el suelo suelto y friable de un horno”. Esto también presenta un correlato arqueológico en los montículos de la CLM, donde las fosas mortuorias fueron halladas a muy poca profundidad (Figura 3), y para aquellas

inhumaciones más profundas, las diferencias entre las edades absolutas de los restos humanos y las capas arqueológicas también indican que se realizaron en fosas poco profundas, cuando los montículos tenían alturas más bajas. Por otro lado, la diversidad en las modalidades de inhumación (PINTOS; BRACCO, 1999; FEMENÍAS *et al.*, 1991) y la composición sexo-etaria – sobre representación de individuos masculinos y adultos (FIGUEIRO, 2014) – que se observan en los montículos de la CLM puede tener un origen en conductas circunstanciales y oportunistas antes que en estrategias mortuorias planificadas, similar a lo descripto para los montículos australianos.

Consideraciones finales

En Uruguay la gran mayoría de las fuentes etnohistóricas disponibles refieren a grupos que devinieron en sociedades ecuestres, y por lo tanto, el uso de las analogías histórico-directas no es mayormente fiable para aproximarnos a tiempos prehistóricos. Para el caso de los montículos se suma que ellos no son mencionados en ninguna de las fuentes conocidas. Para su interpretación se ha apelado a analogías discontinuas por tres vías: 1) recurriendo a las fuentes etnohistorias tardías que proporcionan información de realidades culturales que distan mucho de aquellas que se desarrollaron en los tiempos previos a la introducción del ganado (ver BECKER, 1984, LÓPEZ; BRACCO, 2010); 2) a través de las analogías generales; y 3) por medio de otras interpretaciones arqueológicas.

El uso de la analogía en arqueología es esencialmente un método comparativo que al integra datos relacionales, constituyendo una poderosa herramienta destinada a generar hipótesis robustas, expandiendo las consecuencias observacionales a un mayor número de ítems adecuados para la contrastación. Desde este encuadre, y a partir de una serie de propiedades que comparten los montículos de la CLM con los *oven mounds* de Australia, hemos incrementado la fortaleza de la analogía utilizada como fuente de hipótesis para la interpretación de los montículos del sur de la CLM, objetivo de este trabajo. Las evidencias contrastadoras y las propiedades del

registro arqueológico que surgen de este proceso ya fueron analizadas en otro lugar (vr.gr. BRACCO *et al.*, 2020), las cuales son concurrentes con el modelo planteado, el cual sugiere el uso de los HP a lo largo de siglos o milenios como causa del amontonamiento -montículos sensu Ingold (2013)- de los desechos que producen: sedimentos termoalterados, termóforos sedimentarios, restos de alimentación y artefactos. Dadas las similitudes contextuales observadas tanto en la generación de hipótesis dentro de la analogía relacional, como así también de las evidencias contrastadoras, la génesis propuesta para los montículos de CLM es el modelo más probable para su explicación. En lo inmediato, a nuestro juicio, es necesario disponer de miradas alternativas respecto a los procesos de elevación de estas estructuras. A mediano y largo plazo, las evidencias contrastadoras que se acumulen para cada modelo propuesto serán aquellas que permitan explicar con mayor o menor precisión su génesis.

Notas

1 Mujer nativa australiana

2 Denominación usada por los colonizadores para referirse a los hombres nativos australianos.

3 Cabe señalar también que la presencia de enterramientos tanto en los montículos de Australia como de la CLM produjo una “meta-analogía” al adjudicárseles en ambos casos, el carácter de túmulos (ARECHAVALETA, 1892).

Referencias

AMEGHINO, Florentino. **La Antigüedad del Hombre en el Plata**. 2 Vols. Editorial La Cultura Argentina, Buenos Aires, 1880 [1947].

ARECHAVALETA, José. Viaje a San Luis. *In*: FIGUEIRA, J. H (Ed.) **El Uruguay en la Exposición Histórica Americana de Madrid. Memoria**. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1892. p. 65-91

BAEZA, Jorge; PANARIO, Daniel. La horticultura indígena en las estructuras monticulares. **Actas de las Primeras Jornadas sobre Cenozoico en**

Uruguay (20–21 de diciembre de 1999). Montevideo: SUG, INGEPA e UNCIEP, Facultad de Ciencias, 1999, p. 1–2.

BARRIOS PINTOS, Aníbal. **400 años de historia de la ganadería en Uruguay.** Montevideo: Cruz del Sur, 2011.

BECKER, Ítala B. El indio y la colonización. **Pesquisas - Antropología**, n. 37, p. 1-286, 1984.

BEVERIDGE, Peter. Aboriginal Ovens. **Journal of the Anthropological Society of London** 7: clxxxvii-clxxxix. Published by: Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland Stable, 1869.

BINFORD, Lewis. Methodological considerations of the archaeological use of ethnographic data. *In*: LEE, Richard B.; DEVORE, Irven (Eds.). **Man the Hunter**. Chicago: Aldine Publishing, 1968, pág. 268-273.

BINFORD, Lewis. Smudge pits and hide smoking: The use of analogy in archaeological reasoning. **Am. Antiquity**, n. 32, p. 1-12, 1967.

BINFORD, Lewis. **Nunamiut Ethnoarchaeology**. New York: Academic Press, 1978.

BINFORD, Lewis. **Working at Archaeology**. New York: Academic Press, 1983.

BRACCO, Diego. **Guenoas**. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. IMPO, 1998.

BRACCO, Diego. Los errores charrúa y guenoa-minuán. **Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas**, v. 41, p. 117-136, 2004.

BRACCO, Diego. Chanáes: aculturación y continuidad. **Comechingonia. Revista De Arqueología**, v. 21, n. 2, p. 305-331, 2017.

BRACCO, Roberto. Montículos de la Cuenca de la Laguna Merín: tiempo, espacio y sociedad. **Latin American Antiquity**, n. 17, p. 511-540, 2006.

BRACCO, Roberto. Lo crudo y lo cocido. **Revista uruguaya de antropología y etnografía**, v. 4, n. 2, p. 39–55, 2019.

BRACCO, Roberto, URES, Cristina. Ritmos y dinámica constructiva de las estructuras monticulares. Sector sur de la cuenca de la laguna Merín. Uruguay. *In*: LÓPEZ, José M.; SANZ, María. (Eds.) **Arqueología y Bioantropología de las Tierras Bajas**. Montevideo, Uruguay: Fhuce, Universidad de la República, 1999. p. 13-33.

BRACCO, Roberto; CABRERA, Leonel; LÓPEZ, José. La prehistoria de las tierras bajas de la cuenca de la laguna Merín. *In*: DURÁN, Alicia; BRACCO, Roberto (Eds.). **Arqueología de las Tierras Bajas**. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura, Comisión Nacional de Arqueología, 2000. p. 13-38.

BRACCO, Roberto; DEL PUERTO, Laura; INDA, Hugo; CASTIÑEIRA, Carola. Mid–Late Holocene Cultural and Environmental Dynamics in Eastern Uruguay. **Quaternary International**, n.132, p. 37-45, 2005.

BRACCO, Roberto; INDA, Hugo; DEL PUERTO, Laura. Complejidad en montículos de la cuenca de la Laguna Merín y análisis de redes sociales. **Intersecciones en Antropología**, n, 16, n, 1, 271-286, 2015.

BRACCO, Roberto; DEL PUERTO, Laura; INDA, Hugo; PANARIO, Daniel; CASTIÑEIRA, Carola; GARCÍA-RODRÍGUEZ, Felipe. The Relationship between Emergence of Mound Builders in SE Uruguay and Climate Change Inferred from Opal Phytolith Records. **Quaternary International**, n. 245, p. 62-73, 2011.

BRACCO, Roberto; PANARIO, Daniel; GUTIÉRREZ, Ofelia; DUARTE, Chistopher; BAZZINO, Andreina. Estructuras monticulares y hormigueros en el sur de la cuenca de la Laguna Merín: ¿Ingenieros ambientales y/o la estrategia del bricoleur? **Revista de Antropología del Museo de Entre Ríos**, v. 5, n. 1, p. 24-40, 2019a.

BRACCO, Roberto; PANARIO, Daniel; GUTIÉRREZ, Ofelia; BAZZINO, Andreina; DUARTE, Chistopher; ODINO, Rosario; REINA, Ethel. Mounds and Landscape in the Merín Lagoon Basin, Uruguay. *In*: INDA FERRERO, Hugo; GARCÍA RODRÍGUEZ, Felipe (Eds.). **Advances in Coastal Geoarchaeology in Latin America**. Suiza: Springer, Cham, 2019b, p. 103-129.

BRACCO, Roberto; DUARTE, Chistopher; GUTIÉRREZ, Ofelia; TASSANO, Marcos; NORBIS, Walter; PANARIO, Daniel. El fuego en los procesos constructivos de los montículos del sur de la cuenca de la Laguna Merín. Un aporte de la datación por luminiscencia (OSL-TL). **Latin American Antiquity**, p. 498-516, 2020a.

BRACCO, Roberto; DUARTE, Christopher; GUTIÉRREZ, Ofelia; PANARIO, Daniel. El fuego, los hornos de tierra y la elevación de los montículos de la cuenca de la Laguna Merín. **Revista de Arqueología** (en prensa), 2020b.
BROCKWELL, Sally. Earth mounds In Northern Australia: A review. **Australian Archaeology**, v. 63, n. 1, p. 47-56, 2006.

CABRERA, Leonel; MAROZZI, Oscar. Las áreas domésticas de los "constructores de cerritos": el sitio CG14E01". *In*: **Arqueología uruguaya hacia el fin del milenio**. Montevideo, 2001. p. 55-68.

CAMERON, David W. The archaeology of Upper Palaeolithic art: aspects of uniformitarianism. **Rock Art Research**, n. 10, p. 3-17, 1993.

CAMPANELLI, Maurizio; MUIR, Jane; MORA, Alice; CLARKE, Daniel; GRIFFIN, Darren. Re-Creating an aborigine earth oven with clayey heating elements: experimental archaeology and paleodietary implications. **EXARC Journal**, n. 2, 2018.

CASTIÑEIRA, Carola; BLASI, Adriana; BONOMO, Mariano; POLITIS, Gustavo; APOLINAIRE, Eduardo. Modificación Antrópica Del Paisaje Durante El Holoceno Tardío: Las Construcciones Monticulares En El Delta Superior Del Río Paraná. **Revista de la Asociación Geológica Argentina**, v. 71, n. 1, p. 33-47, 2014.

CLARK, John G. D. Archaeological theories and interpretations: Old World. *In*: KROEBER, Alfred (Ed.). **Anthropology Today**. Chicago: Univ. Chicago Press, 1953, p. 343-60.

COPÉ, Silvia M. A ocupação pré-Colonial do sul e sudeste do Rio Grande do Sul. *In*: KERN, Arno (Ed.). **Arqueología pré-histórica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 191-211.

DEL PUERTO, Laura. **Interrelaciones humano-ambientales durante el Holoceno tardío en el este del Uruguay**: Cambio climático y dinámica cultural. Tesis doctoral inédita, Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas, Universidad de la República, Montevideo, 2015.

DEL PUERTO, Laura; BRACCO, Roberto; INDA, Hugo; GUTIÉRREZ, Ofelia; PANARIO, Daniel; GARCÍA-RODRÍGUEZ, Felipe. Assessing Links between Late Holocene Climate Change and Paleolimnological Development of Peña Lagoon using Opal Phytoliths, Physical, and Geochemical Proxies. **Quaternary International**, n. 287, p. 89-100, 2013.

DUARTE Christopher; BRACCO, Roberto. Procesos de elevación de los montículos del este de Uruguay y sur de Brasil. Modelo de crecimiento y dataciones luminiscentes. **Anuario de Arqueología**, 2021 (En prensa).

DUARTE, Christopher; BRACCO, Roberto; PANARIO, Daniel; TASSANO, Marcos; CABRERA, Mirel; BAZZINO, Andreina; DEL PUERTO, Laura. Datación de estructuras monticulares por OSL/TL. **Revista de Antropología del Museo de Entre Ríos**, n. 3, p. 14-26, 2017.

FEMENÍAS, Jorge; LÓPEZ, José; MARTÍNEZ, Eliane; FUSCO, Nelsy; CABRERA, Leonel; CURBELO, Carmen; BRACCO, Roberto. Tipos de enterramiento en estructuras monticulares en la cuenca de la laguna Merín. **Revista do CEPA**, n. 19, p. 139-155, 1991.

FERRATER MORA, José. **De la materia a la razón**. Madrid: Alianza Editorial, 1979.

FIGUEIRO, Gustavo. Bioarqueología en el Uruguay: situación actual y perspectivas futuras. *In*: LUNA, Leandro; ARANDA, Claudia; SUBY, Jorge (Eds.). **Avances recientes en la bioarqueología latinoamericana**. Buenos Aires: Grupo de Investigación en Bioarqueología, 2014. p. 47-68.

FRANKEL, David; MAJOR, Janine. **Victorian Aboriginal Life and Customs through Early**

European Eyes. La Trobe University EBureau, Melbourne, 2017.

GÁNDARA, Manuel. La Analogía Etnográfica como Heurística: Lógica Muestreal, Dominios Ontológicos e Historicidad. *In*: SUGIURA, Yoko; SERRA, Mari C. (Eds.) **Etnoarqueología. Coloquio Bosch-Gimpera**. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1990. p. 43-82.

GÁNDARA, Manuel. La inferencia por analogía: más allá de la analogía etnográfica. *In*: **Etnoarqueología de la Prehistoria**, Barcelona, 2006. p. 13-23.

GIANOTTI, Camila. **Paisajes sociales, monumentalidad y territorio en las tierras bajas de Uruguay**. Tesis doctoral inédita, Departamento de Historia I, Universidad de Santiago de Compostela, España, 2015.

GIANOTTI, Camila; DEL PUERTO, Laura; INDA, Hugo; CAPDEPONT, Irina. Construir para producir: Pequeñas elevaciones en tierra para el cultivo del maíz en el sitio Cañada de los Caponcitos, Tacuarembó (Uruguay). **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, v. 1, n. 1, p. 12-25, 2013.

GODOY, Luis A. **Sobre la estructura de las analogías en ciencias**. INCI [online]. v. 27, n. 8, p. 422-429, 2002.

HALL, Brian K. Descent with Modification: The Unity Underlying Homology and Homoplasy as Seen Through an Analysis of Development and Evolution. **Biological Review**, n. 78, p. 409-43, 2003.

HODDER, Ian. **Interpretación en Arqueología.** Corrientes actuales. Barcelona, Crítica, 1988.

INGOLD, Tim. **Making:** Anthropology, Archaeology, Art and Architecture. Oxon: Routledge, 2013.

IRIARTE, José. **Mid-Holocene Emergent Complexity and Landscape ransformation:** The Social Construction of Early Formative Communities in Uruguay, La Plata Basin. Tesis doctoral inédita, Department of Anthropology, University of Kentucky, Lexington, 2003.

IRIARTE, José; HOLST, Irene; MAROZZI, Oscar; LISTOPAD, Claudia; ALONSO, Enrique; RINDERKNECHT, Andrés; MONTAÑA, Juan. Evidence for Cultivar Adoption and Emerging Complexity during the Mid-Holocene in the La Plata Basin. **Nature**, n. 432, p. 614-617, 2004.

JONES, Robert; MORRISON, Michael; ROBERTS, Amy. River Murray and Mallee Aboriginal Corporation. An Analysis of Indigenous Earth Mounds on the Calperum Floodplain, Riverland, South Australia. **Journal of the Anthropological Society of South Australia**, n. 41, p. 18-61, 2017.

LANE, Paul, J. Hunter-gatherer-fishers, ethnoarchaeology and analogical reasoning. *In*: CUMMINGS, Vicki; JORDAN, Peter; ZVELEBIL, Marek (Eds.). **Oxford Handbook of the Archaeology and Anthropology of Hunter-Gatherers.** Oxford: Oxford University Press. 2014. p. 104-50.

LYMAN, R. Lee, O'BRIEN, Michael J. 'The Direct Historical Approach and Analogical Reasoning in Archaeology'. **Journal of Archaeological Method and Theory**, v. 8, 2001, p. 303-342 .

LÓPEZ, José M. Las estructuras tumulares (cerritos) del litoral atlántico uruguayo. **Latin American Antiquity**, n. 12, p. 231-255, 2001.

LÓPEZ, José M.; BRACCO, Diego. **Minuanos.** Apuntes y notas para la historia y la arqueología del territorio Guenoa-Minuan (Indígenas de Uruguay, Argentina y Brasil). Montevideo: Linardi y Risso, 2010.

LOPONTE, Daniel; ACOSTA, Alejandro; TCHILINGUIRIÁN, Paulo. Estructuras "Monticulares", Unidades Arqueológicas y Falsas Premisas. **Anuário de Arqueologia**, n. 8, 2016, p. 45-78.

LOUREIRO, André G. **Sítio PT-02-Sotéia:** análise dos processos formativos de um Cerrito na região Sudoeste da Laguna dos Patos/RS. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTIN, Sarah. Palaeoecological evidence associated with earth mounds of the Murray Riverine Plain, south-eastern Australia. **Environmental Archaeology**, n. 16, p. 162-172, 2011.

MILHEIRA, Rafael G.; GIANOTTI, Camila. The Earthen Mounds (Cerritos) of Southern Brazil and Uruguay. *In*: SMITH, Claire (Ed.). **Encyclopedia of Global Archaeology.** Suiza: Springer, Cham, 2018. p. 1-9.

MORGADO, Antonio, BAENA, Javier. Experimentación, Arqueología experimental y experiencia del pasado en la Arqueología actual. *In*: MORGADO, Antonio; BAENA PREYSLER, Javier; GARCÍA GONZÁLEZ, David (Eds.). **La Investigación Experimental aplicada a la Arqueología.** Málaga: Ronda, 2011. p. 21-28.

MORENO, Federica. **La gestión de los recursos animales en la prehistoria del este de Uruguay (4000 años aP-siglo XVI)**. Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona: Departament d'Antropologia Social i Cultural, 2014.

MUT, Patricia. Paleodieta de los pobladores prehistóricos del este del Uruguay: Un retrato isotópico. **Anuario de Arqueología 2015**, p. 147-178, 2015.

PEREGRINE, Peter. N. Cross-Cultural Comparative Approaches in Archaeology. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2001.

PINTOS, Sebastian; BRACCO, Roberto. Modalidades de Enterramiento y Huellas de Origen antrópico en especímenes Óseos Humanos. *In*: LÓPEZ, José M.; SANS, Monica (Eds.). **Arqueología y Bioantropología de las Tierras Bajas**, p. 81-106, 1999.

PINTOS, Sebastian; CAPDEPONT, Irina. Arqueología en la Cuenca de la Laguna de Castillos. Apuntes sobre complejidad cultural en sociedades cazadoras-recolectoras del Este del Uruguay. **ArqueoWeb - Revista sobre Arqueología en Internet**, n. 3, p. 1-15, 2001.

PRÜMERS, Heiko. Los montículos artificiales de la Amazonía. *In*: ROSTAIN, Sthépen; BETANCOURT, Carla Jaimes (Eds.). **Las Siete Maravillas de la Amazonía precolombina**. Bonner Amerikanistische Studien Bonn Americanist Studies / Estudios Americanistas de Bonn, n. 53, 2017. p. 47-71.

SCHMITZ. P. Ignácio; H. ROGGE, Jairo. 8.400 anos de ocupação indígena nas margens do rio Paraguai. *In*: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos Indígenas em Mato Grosso**

Do Sul: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. p. 39-50.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. **Sítios de Pesca Lacustre em Rio Grande, RS, Brasil**. Tesis (obtención del grado de Livre-docente) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Instituto Anchieta de Pesquisas, Universidade do Vale de Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1976.

SEAWRIGHT, Caroline. Analogy and ethnography: a straitjacket for archaeological explanation?. **ARCAICA**. La Trobe University, 2015.

STUART MILL, John. **A System of Logic, Rationative and Inductive, Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation**. London, 1843.

SUÁREZ, Diego. **Arqueología experimental y paleoetnobotánica de los constructores de cerritos del este del Uruguay**: Una aproximación a partir del registro macrobotánico del sitio CH2D01. Tesis de maestría inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, 2018.

TOULMIN, Stephen. **The Uses of Argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

TRILLAS, Enric. **La Inteligencia Artificial**. Madrid: Editorial Debate, 1998.

VERDESIO, Gustavo. **La invención del Uruguay : la entrada del territorio y sus habitantes a la cultura occidental**. Montevideo, Uruguay: Editorial Graffiti: Editorial Trazas, 1996.

VILA, Assumpció, ESTEVEZ, Jordi. Calibrando el método: Arqueología en Tierra del Fuego.

Archeologia postmedievale, n. 4, p. 199-207, 2000.

WESTELL, Craig; WOOD, Vivienne. An Introduction to Earthen Mound Sites in South Australia. **Journal of the Anthropological Society of South Australia**, n. 38, p.30-65, 2014.

WILLEY, Gordon R. Archaeological theories and interpretation: New World. *In*: KROEBER, Alfred L. (Ed.). **Anthropology Today**, Chicago: University of Chicago Press, 1953. p. 361-385.

WYLIE, Alison. The Reaction against Analogy. **Advances in Archaeological Method and Theory**, n. 8, p. 63-111, 1985.

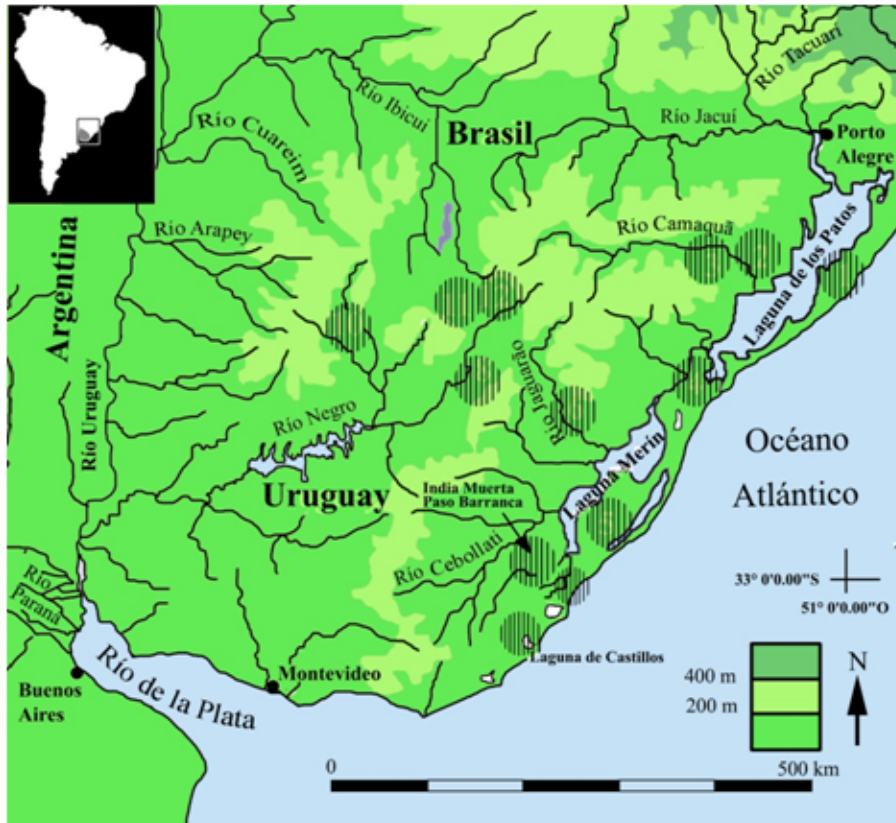


Figura 1 – Mapa de distribución de sitios con montículos en latitudes medias de la vertiente atlántica sudamericana.

Fuente: Basado en Bracco y colaboradores (2015); López y colaboradores (2017); Milheira y colaboradores (2016).



Figura 2 – Montículos del sitio PSL ubicado en margen derecha del río San Luis, centro del departamento de Rocha, Uruguay.

Fuente: Acervo fotográfico de Roberto Bracco (2005).



Figura 3 – Excavación A, sitio CH2D01, bañado de San Miguel, Rocha. Se observa un enterramiento primario y dos secundarios (“paquetes”). El punto más bajo de la planta de excavación no supera los 40 cm de profundidad.

Fuente: Acervo fotográfico de Roberto Bracco (1988).

O compromisso regional das universidades comunitárias por meio da extensão: transformações no contexto de mercantilização

*The regional commitment of community universities through extension:
transformations in a commodification context*

Cristina Fioreze*
Clenir Maria Moretto**
Giovana Henrich***

Palavras chave:
Universidade
Comunidade
Extensão

Resumo: A extensão constitui-se, historicamente, na mediação pela qual as universidades comunitárias regionais tecem vínculos com a comunidade. Este artigo, apoiado em pesquisa de campo, estuda a extensão nas instituições comunitárias face à concorrência mercantil que passaram a vivenciar recentemente. Analisa as feições assumidas pela extensão no modelo comunitário: ainda está centrada nas demandas por desenvolvimento de suas comunidades regionais? Ou os rearranjos ocorridos em nome da sobrevivência econômico-financeira fragilizam essas características? Trabalha-se com as noções de bem público e privado na educação superior e com o conceito de capitalismo acadêmico na nova economia. Evidencia-se um deslocamento do modelo institucional para uma extensão capaz de se sustentar financeiramente, o que não significa o total afastamento do compromisso com demandas da comunidade. A curricularização dessa dimensão mostra-se potente para revitalizar uma extensão comprometida com o bem público, capaz de reaproximar as IES comunitárias regionais do compromisso social que marca sua origem.

Keywords:
University
Community
Extension

Abstract: Historically, extension is the mediation by which regional community universities link with the community. This article, supported by a field study, studies the extension in community institutions, given the context of market competition they have experienced recently. It analyzes the features assumed by extension in community model: does it still focus on demands for development of their regional communities? Or do rearrangements in the name of economic survival weaken these features? It is based on the notions of public and private good in higher education and academic capitalism. It is evidenced a shift of the community model towards a sustainable extension, but it does not mean a complete withdrawal of the commitment to social demands from community. The extension in the curricula is a potential in the sense of revitalizing an extension committed to the public good, capable of reconnecting community HEIs with the social commitment that is their origin mark.

Recebido em 8 de janeiro de 2021. Aprovado em 5 de abril de 2021.

* Doutora em Sociologia, professora da Universidade de Passo Fundo. E-mail: fiorezecristina@gmail.com.

** Mestre em Serviço Social, professora da Universidade de Passo Fundo. E-mail: clenir@upf.br.

*** Doutora em Serviço Social, professora da Universidade de Passo Fundo. E-mail: giovanahenrich@upf.br.

Introdução

No Manifesto de Córdoba, há pouco mais de cem anos, os estudantes protagonizaram importantes mudanças nos rumos da universidade latino-americana (PEREIRA, 2019). O documento denunciava o caráter elitista da universidade e, entre outras demandas, reivindicava uma instituição capaz de se abrir para além dos seus muros. Contribuiu, nesse sentido, para que se espalhasse pelo continente um modelo de universidade com extensão – dimensão que, hoje, se constitui em canal privilegiado de relação entre universidade e comunidade.

No Brasil, uma concepção de extensão socialmente comprometida, indissociável do ensino e da pesquisa, passou a existir no início da década de 1960 (GADOTTI, 2017). Nessa perspectiva, a extensão universitária é concebida, segundo Paulo Freire (1979), como ação cultural. Ou seja, ao contrário de invasão cultural, a extensão materializa-se como práxis, de modo a transformar o meio natural em meio cultural, potencializando o homem enquanto um ser de transformação no mundo. A extensão assume, assim, o espaço da comunicação, da coparticipação, potencializando a formação e a construção do conhecimento como processos autênticos. Dessa forma, a extensão ultrapassa a compreensão de entrega, doação, messianismo, mecanicismo ou manipulação (FREIRE, 1979).

As universidades comunitárias, expressivas no sul do Brasil, conformam um modelo institucional peculiar, em certa medida referenciado nas reivindicações de Córdoba. Explicando, as instituições comunitárias, em especial as de caráter regional, surgiram na década de 1960, tendo como marca de origem a relação com a comunidade regional e a atenção às suas necessidades sociais, o que, historicamente, foi viabilizado por meio da extensão (SILVA, 2003; BITTAR, 2001).

Todavia, as transformações que vêm ocorrendo nos últimos vinte anos na educação superior brasileira, decorrentes de uma forte mercantilização do setor, têm colocado as instituições de educação superior (IES) comunitárias frente a novas exigências. Mais do que nunca, impõe-se a elas a necessidade de enxugamento de

custos em virtude da sobrevivência financeira face a um contexto de concorrência mercantil nunca antes vivenciado (SCHMIDT, 2014; FIOREZE; MCCOWAN, 2018).

A mercantilização da educação superior ocorre sob a égide do neoliberalismo e tem levado a significativas transformações no setor em diversas partes do mundo (SERAFIM, 2011). Trata-se de um movimento de abertura para a lógica de mercado, o que conduz a processos que envolvem, entre outros aspectos, a emergência de instituições com fins lucrativos e transações de aquisição entre as IES, transformando o desenho dos sistemas nacionais (SAMPAIO, 2014; DIAS SOBRINHO, 2013). No Brasil, especificamente, com a admissão legal de instituições privadas com fins lucrativos ocorrida no final dos anos 1990, a educação superior passou a viver um “choque de mercado”, uma vez que a competitividade mercantil foi incorporada como forma de induzir o crescimento das taxas de acesso (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011). Num processo bastante veloz, a universidade brasileira passou a se caracterizar por uma visão empresarial e a se pautar pela competição de mercado.

A nova realidade, assim, é desafiadora para as IES comunitárias, pois coloca em xeque a continuidade de atividades que, embora consideradas socialmente relevantes em vista do compromisso regional do modelo institucional, não são autossustentáveis financeiramente, como é o caso de parte significativa das tradicionais ações de extensão, especialmente aquelas voltadas a populações em situação de vulnerabilidade e risco social.

Frente ao exposto, este artigo analisa as instituições comunitárias regionais no atual contexto da educação superior brasileira, buscando compreender as feições assumidas pela extensão diante das decisões de gestão tomadas nesse âmbito: a extensão nas universidades comunitárias ainda é centrada na atenção às demandas por desenvolvimento de suas comunidades regionais? Ou os rearranjos ocorridos em nome da sobrevivência financeira fragilizam essas características?

Para tanto, em termos metodológicos, o artigo tem por base uma pesquisa qualitativa e de campo, desenvolvida entre 2016 e 2018, junto à

amostragem formada por quatro universidades comunitárias regionais do estado do Rio Grande do Sul, dentre um total de nove, escolhidas a partir dos critérios (i) porte da instituição e (ii) tempo de existência da IES como universidade. Quanto ao primeiro critério, considerando-se as informações fornecidas pelos sites das IES em 2015 e pelo Censo da Educação Superior de 2013, foram classificadas como de menor porte as universidades com até doze mil alunos na graduação e menos de dez programas de pós-graduação *stricto sensu*; já as universidades que contavam com doze a trinta mil alunos na graduação e mais de dez programas de pós-graduação *stricto sensu* foram classificadas como de maior porte. No que diz respeito ao segundo critério, tomou-se como referência o ano de reconhecimento como universidade, anterior ou posterior a 1990. Diante disso, a amostragem foi constituída por duas universidades de menor porte e duas de maior porte, tendo duas delas sido reconhecidas como universidade antes de 1990 e as demais, após 1990.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas a sujeitos que, em seu cotidiano, se ocupam de pensar e fazer a gestão do modelo comunitário de universidade. Assim, em cada instituição, foram entrevistados dois professores gestores e um professor pesquisador não gestor, totalizando doze sujeitos. Sendo uma pesquisa qualitativa, a definição da amostra considerou os critérios de complementaridade e reincidência das informações. Quanto aos critérios para a escolha dos dois gestores entrevistados em cada IES, definiu-se que ambos deveriam apresentar vivência significativa no campo da gestão institucional; um deles deveria necessariamente fazer parte da administração central da instituição (na condição de reitor, vice ou pró-reitor) e o outro, por sua vez, poderia também ocupar cargo na administração central, ou, então, exercer a função de diretor (de departamento ou unidade acadêmica) ou de coordenador de curso. Para a definição do professor não gestor, foi considerada sua trajetória em pesquisas sobre a temática da universidade comunitária.

O tratamento dos dados referenciou-se na análise de práticas discursivas proposta por Spink e Medrado (2000). Práticas discursivas são “linguagem

em ação”, ou seja, “as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 45). Nesse sentido, os discursos acontecem em determinados contextos que, de certa maneira, moldam os enunciados. A partir disso e à luz da revisão conceitual que ilumina a pesquisa, os dados coletados foram agrupados, por proximidade de sentidos, em três eixos: a) Quem paga a conta? A sobrevivência econômico-financeira como prioridade; b) Em busca de alternativas; c) O espírito comunitário acabou?.

O artigo estrutura-se em quatro partes, além desta introdução. Inicia-se apresentando o modelo comunitário regional de educação superior, de modo a situar o lugar tradicionalmente ocupado pela extensão nessas instituições. Depois, é exposta a base conceitual que sustenta o artigo, discutindo-se os conceitos de bem público e bem privado, a partir da noção de capitalismo acadêmico na nova economia (SLAUGHTER; RHOADES, 2004), e estabelecendo-se as características do cenário contemporâneo no qual as instituições comunitárias estão imersas. Em seguida, com base em pesquisa de campo desenvolvida por meio de entrevistas, problematizam-se os caminhos que vêm sendo assumidos pela extensão nas IES comunitárias regionais na conjuntura atual, apresentando os resultados e discussões que tecem reflexões e análises sobre as tendências e os novos desafios. Na última parte, como fechamento, são expostas as considerações finais do trabalho.

O modelo comunitário regional na educação superior e o lugar da extensão

As universidades comunitárias regionais são experiências localizadas principalmente no sul do Brasil, nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Emergiram nas décadas de 1960 e 1970, em um cenário marcado pela ausência do poder público nos municípios do interior. Resultaram da mobilização de suas comunidades regionais, que demandavam a interiorização da educação superior, cada vez mais necessária em um contexto de modernização do país (NEVES, 1995; SCHMIDT, 2010). Na época, associações, fundações e

consórcios da sociedade civil foram criados para a instalação de IES. Essas, contudo, “não eram iniciativas de caráter privado, com perspectiva capitalista, mas públicas, embora não estatais” (VANUCCHI, 2013, p. 15).

As universidades comunitárias, assim, originam-se como instituições de vocação regional. Organizadas em estruturas multicampi, têm como marca o compromisso com o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades nas quais estão inseridas. Em termos de financiamento, o modelo comunitário sustenta-se predominantemente por meio da cobrança de mensalidades, assemelhando-se, nesse aspecto, ao modelo privado mercantil. Diferencia-se, porém, tanto em aspectos legais quanto no sistema político-administrativo; ou seja, a gestão das IES comunitárias é baseada na colegialidade, com níveis significativos de democracia interna. Além de não possuírem um proprietário, constituem-se como sem fins lucrativos, estando obrigadas a reinvestir capital excedente em suas atividades finalísticas, e caracterizam-se pela participação de representantes da comunidade nos órgãos colegiados deliberativos, assim como pela forte inserção na comunidade regional (NEVES, 1995; FRANTZ, 2002).

As IES comunitárias regionais são laicas, distinguindo-se, em boa medida, das comunitárias de caráter confessional. Muito embora ambos os grupos apresentem-se recorrentemente como um conjunto maior, inclusive por questões legais e de força política, não se pode desconsiderar suas diferenças. Como explica Frantz (2002), nas laicas, o comunitário está relacionado com a ideia de organização da sociedade civil, em âmbito regional, que se mobiliza para viabilizar um projeto em comum de ensino superior. O comunitário, então, estrutura-se em torno do projeto de universidade. Nas confessionais, o sentido de comunidade associa-se a uma concepção de comunidade de pessoas congregadas pela missão religiosa e que, por isso, oferece serviços de educação à sociedade. Bittar (2001), nesse sentido, identifica as primeiras como “comunitárias *stricto sensu*”, enquanto as segundas seriam “comunitárias *lato sensu*”. Neves (1995) aponta que as confessionais não estão submetidas às mesmas regras referentes ao patrimônio e à gestão

comunitária se comparadas às de caráter regional (laicas).

O marco legal das instituições comunitárias foi estabelecido, inicialmente, pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Em 2013, aprovou-se a Lei nº 12.881, conhecida como “Lei das Comunitárias”, a qual situa essas IES entre o Estado e o mercado, reconhecendo em alguma medida o seu papel na promoção de uma educação superior de caráter público. Essa lei prevê que as comunitárias devem ofertar serviços gratuitos à população e promover programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados ao desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 2013).

As características do modelo comunitário evidenciam, portanto, o lugar basilar que nele ocupam as atividades de extensão. Esta, cabe destacar, é prevista na legislação nacional como uma das dimensões que integram a universidade brasileira. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 passou a estabelecer que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação sejam cumpridos por meio da extensão, o que foi regulamentado por resolução própria (BRASIL/CNE, 2018).

Nesse debate, importa registrar que, já na LDB de 1996, há o reforço do princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Entretanto, ao pensar a respeito, Gadotti (2017) aponta que historicamente a extensão tem sido concebida como aquilo que ocorre na universidade e não recebe denominação de pesquisa ou ensino. Assim, prestação de serviços, assistência, curso não regular, responsabilidade social passam a ser denominados de extensão. Na lógica da indissociabilidade, todavia, não há marco divisor entre um ou outro tipo de ação. É a vivência da extensão, atrelada à pesquisa e ao ensino, permite a superação de uma perspectiva academicista da universidade, ao ultrapassar seus muros, integrando, de forma interdisciplinar, os saberes da comunidade. Por dentro da indissociabilidade, constrói-se a conexão necessária entre universidade e sociedade, realçando não só o conhecimento produzido através da extensão, como também a relevância social do ensino e da pesquisa. Esse entendimento perpassa

compreensões epistemológicas, para além de práticas didático-metodológicas, já que implica em novas construções conceituais, de habilidades e competências, entre outros aspectos demandados no processo (GADOTTI, 2017).

Desse modo, a extensão constitui-se, cada vez mais, espaço privilegiado de produção do novo, do conhecimento que se presta à superação das disparidades sociais (FORPROEX, 2001, p. 7). Em análise, De Paula (2013, p. 6) refere que a extensão “convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social”. Ela teria, conforme o autor, um papel corretivo no que diz respeito a obstáculos que geram assimetria na apropriação dos saberes construídos no espaço universitário.

Isto posto, concorda-se com Silva (2003, p. 240) quando afirma que, nas universidades comunitárias, a extensão “se constitui no caráter que as fundam, as legitimam e as representam”. Nesse sentido, a extensão está intimamente associada aos compromissos originários dessas IES. Isto é, diz respeito ao papel social da universidade comunitária, constituindo-se em prática que a conecta com as demandas da população, tece os vínculos com o desenvolvimento regional e contribui para o aperfeiçoamento da instituição enquanto universidade, tanto na dimensão da formação de profissionais e de cidadãos quanto no estabelecimento de uma relação dialética com a pesquisa.

Entre o bem público e o bem privado: a emergência do capitalismo acadêmico e o modelo comunitário face aos processos de mercantilização

Conceber as IES a partir de seu papel social significa tomar o bem público como um objetivo da educação superior. O bem público, nesse raciocínio, vincula-se ao compromisso social das instituições acadêmicas, ou seja, ao seu compromisso com os interesses gerais da sociedade da qual fazem parte (WALKER; MCLEAN, 2013). Com base nisso, pode-se compreender a noção de bem público desde a sua relação com o bem comum e, nessa perspectiva, trata-se de um conceito que, no campo da educação,

refere-se a uma dimensão coletiva, a um destino social comum, sendo determinante para a concretização dos direitos fundamentais das pessoas (UNESCO, 2016). Para Dias Sobrinho (2013), conceber a educação como bem público perpassa por compreendê-la como direito social. Diz respeito à sua finalidade essencial de formação de sujeitos sociais, o que remete ao aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade. Desse modo, relaciona-se, fundamentalmente, com a busca pela inclusão de grupos sociais tradicionalmente desfavorecidos, historicamente excluídos da educação superior no país (DIAS SOBRINHO, 2013).

Desde o final do século passado, porém, a associação da educação superior com a noção de bem público vem sendo questionada, no contexto de emergência da chamada economia do conhecimento, em que a educação, em especial a de nível superior, ganha importância nunca antes vista (CASTELLS, 2005; MARCELO, 2001). Slaughter e Rhoades (2004) propõem como chave o conceito de “capitalismo acadêmico na nova economia”. A partir dele, os autores explicam que, no transcurso de uma economia industrial para uma economia do conhecimento, as universidades passaram a vivenciar o deslocamento de um regime de conhecimento do bem público – caracterizado pela valorização do conhecimento como um bem público e associado às demandas da cidadania, predominante nas universidades antes das mudanças na ordem social ocorridas no cenário da economia do conhecimento – para um regime de conhecimento do capitalismo acadêmico – associado a uma lógica econômica na qual o conhecimento torna-se matéria-prima para a produção de riquezas.

Conforme Slaughter e Rhoades (2004), as universidades passam a estar significativamente atreladas à nova economia, pois contribuem para o seu desenvolvimento. A nova economia considera o conhecimento como matéria-prima, que começa a ser submetida a dispositivos legais, de propriedade e comercializada como produto ou serviço. Nesse panorama, o regime do capitalismo acadêmico requer das universidades o seu empenho no mercado e nos comportamentos de mercado (RHOADES; SLAUGHTER, 2009). Assim, a educação superior concebida como bem privado diz respeito a um

processo que designa algo mais amplo do que a questão do financiamento a partir de uma base mercantil. Envolve, também, valores e visões de mundo. Como argumentam Rhoades e Slaughter (2009, p. 32), “talvez a maior ameaça colocada pelo capitalismo acadêmico, na nova economia, seja o estar a tornar-se parte do modo como falamos e nos definimos a nós próprios”.

A educação superior, agora crescentemente apresentada como um bem privado, é entendida como um serviço comercial a ser submetido ao mercado, considerando-se todas as implicações que isso traz (BIZARRIA et al., 2020). Essa ideia, segundo Marginson (2007) e Tilak (2008), identifica-se com a orientação neoliberal para as universidades, a qual, defendida pelo Banco Mundial em documento de 1998 (JOHNSTONE; ARORA; EXPERTON, 1998), tem norteado governos de diversos países em suas reformas para expandir os sistemas e aproximar as IES das demandas do setor produtivo.

Em contrapartida, ainda persiste, na cena teórica e política, a compreensão da educação superior como bem público, a qual é avessa aos processos de mercantilização, na medida em que eles podem levar à instrumentalização das instituições em favor do mercado e significar a perda dos valores fundantes da universidade (SANTOS, 2004; UNESCO, 2009). Trata-se, nesse sentido, de duas concepções que existem de forma concomitante e disputam espaço no cenário da educação superior. Isto é, como afirmam Slaughter e Rhoades (2004), a emergência do capitalismo acadêmico não significa a substituição do regime de produção de bens públicos, pois ambos coexistem, se atravessam e se sobrepõem.

Imersa nessa conjuntura, a educação superior brasileira, desde o final dos anos 1990, vem passando por intensas transformações associadas à emergência da economia do conhecimento e à ascensão da ideia de educação superior como um bem privado. Nessa perspectiva, o país vem desencadeando importantes ações direcionadas à expansão do acesso, sendo possível observar, nas últimas décadas, uma notável aceleração, marcada pela ampliação do setor privado (FRITSCH; JACOBUS; VITELLI, 2020). O Censo da Educação Superior demonstra que, em 1995, havia 894 IES no país e aproximadamente um

milhão e oitocentas matrículas. Vinte anos depois, o número de instituições quase triplicou e o total de matrículas cresceu praticamente quatro vezes. Importa destacar, ainda, que aproximadamente três quartos dessas matrículas estão em IES privadas e o restante encontra-se nas instituições públicas estatais (BRASIL/INEP, 2020).

Analisando com maior detalhamento o protagonismo do setor privado na expansão da educação superior brasileira, Koppe (2014) mostra que, dentro dele, são as IES particulares (as privadas mercantis) as maiores responsáveis pelo crescimento de instituições e matrículas. Isto é, “mesmo que as IES confessionais, comunitárias e filantrópicas tenham crescido na maior parte do tempo [...], essas instituições tiveram uma redução em número de aproximadamente 23,5% no período [de 1999 a 2009] (de 379 IES para 290)”. Já as IES mercantis “tiveram um crescimento de 238,2% no número de instituições (de 526 IES para 1779)” (KOPE, 2014, p. 101).

A nova realidade estabelecida, acima sumarizada, levou a que as instituições comunitárias – até então “despreocupadas quanto à necessidade de garantir um lugar ao sol” (SCHMIDT, 2014, p. 24) – comessem a concorrer ao lado daquelas de caráter mercantil, cujas decisões de investimento são afinadas com a lógica do lucro. Isso gerou tensões entre qualidade acadêmica e sobrevivência econômica para o modelo comunitário, que passou a ser demandado a equilibrar, por um lado, sua missão alinhada com o bem público – o que envolve os compromissos comunitários e regionais, onde tradicionalmente reside a extensão – e, por outro, o avanço da noção de educação superior como bem privado – o que remete à necessidade de sustentabilidade econômico-financeira e à busca por estratégias de colocação no mercado.

Nesse sentido, as transformações em curso tornaram-se desafios para as universidades comunitárias, que precisam preservar valores acadêmicos e seus compromissos tradicionais num contexto de forte mercantilização (BERTOLIN; DALMOLIN, 2014). Morosini e Franco (2006, p. 61) sintetizam o cenário quando afirmam que o modelo comunitário “tem como uma de suas marcas e fonte de tensões a sustentabilidade”, decorrente de uma dupla natureza institucional: “o caráter público

de serviço à comunidade, que tende a ser visto como oposto à sustentabilidade, e o caráter heterônomo e cambiante de sua inegável inserção num mundo globalizado, competitivo e em luta pela sobrevivência, que exige o empreendedorismo”.

Assim, para lidar com a realidade de acirramento da concorrência, as IES comunitárias são crescentemente pressionadas a adotar estratégias de inspiração empresarial (SCHMIDT, 2014). Machado (2009) argumenta que esse novo quadro coloca em risco a sobrevivência dessas instituições, que são empurradas a assumir um caráter competitivo para o qual não apresentam predisposição. Nesse contexto, começam a emergir, dentro das comunidades acadêmicas das instituições comunitárias, questionamentos sobre o investimento em atividades que não geram retorno financeiro, como aquelas ligadas à pesquisa desinteressada, à oferta de cursos pouco procurados como as licenciaturas e à própria extensão, dimensão historicamente situada na raiz do modelo institucional.

Para onde caminha a extensão no modelo comunitário: apresentação dos dados

A pesquisa desenvolvida, cujos dados serão apresentados e discutidos nesta seção, analisou a dimensão da extensão enquanto atividade-fim das universidades comunitárias face ao contexto de concorrência mercantil que passaram a vivenciar nas últimas décadas. Ao mapear as feições que vêm sendo assumidas pela extensão nesse modelo institucional, buscou-se identificar até que ponto ela tem preservado uma concepção de bem público, alinhada com o seu tradicional compromisso social, e em que medida, em nome da sustentabilidade financeira, tem assumido uma concepção de bem privado, aproximando-se, com isso, de uma lógica mercantil. Disto isto, parte-se, na sequência, para a apresentação e análise dos resultados de pesquisa.

Apresentação dos resultados

Conforme mencionado anteriormente, os dados foram agrupados em três eixos: a) Quem paga a conta? A sobrevivência econômico-financeira como prioridade; b) Em busca de alternativas; c) O espírito comunitário acabou?. Os entrevistados são identificados por meio de numeração, de um a doze.

a) Quem paga a conta? A sobrevivência econômico-financeira como prioridade

Importante demarcar, de partida, que a extensão nas instituições comunitárias regionais encontra-se submetida a uma realidade atravessada por restrições financeiras. A fala que segue é representativa disso, quando o entrevistado questiona: “quem paga a conta? Como é que nós podemos ter mais gente envolvida no projeto se ele vai exigir horas do professor, deslocamentos, enfim, infraestrutura para conduzir isso? [...]” (Entrevistado 5).

O Entrevistado 11, por sua vez, explica o dilema: “na medida em que se acirra a disputa entre as instituições, há um barateamento, precisa haver um barateamento das mensalidades, dos custos, e assim por diante. E é óbvio que no fundo isso vai implicar também na própria qualidade”. Ainda, o Entrevistado 10 complementa:

[...] você precisa, no mínimo, tentar tirar algumas despesas principais, não todas em geral, mas algumas despesas principais, e com isso, infelizmente, uma série de atividades importantes, voltadas muitas vezes [aos] públicos de menor renda, acaba não acontecendo.

Diante dessas falas, percebe-se que a preocupação com os custos da extensão se impõe e é encontrada com regularidade entre os diferentes entrevistados. Assim, em vista da necessidade de sobreviver num contexto de concorrência, mudanças passam a ocorrer. Todavia, os dados da pesquisa apontam discursos que indicam mudanças em direção a atividades capazes de gerar retorno financeiro, mas que ao mesmo tempo também demonstram, contraditoriamente, o reconhecimento de que uma extensão pautada nas demandas dos diferentes grupos sociais, sem o necessário retorno financeiro, é basilar da identidade da universidade

comunitária e precisa, portanto, ser preservada. A fala a seguir é representativa desse entendimento:

Então eu acho que [o autofinanciamento da extensão] é necessário, sim, mas não que se busque “bom, só vamos fazer ou atender aqueles casos que têm uma contraprestação”, eu acho que na área da extensão não se trabalha muito nessa perspectiva de obter um recurso financeiro para pagar custos, etc. (Entrevistado 5).

O depoimento que segue, ao tratar da realidade observada na dimensão da extensão, reconhece a relevância da permanência de projetos comprometidos com as necessidades sociais da comunidade regional, todavia aponta uma tendência crescente de priorização de frentes de extensão voltadas a arrecadar recursos:

Eu acho que nós temos diferentes coisas aqui. Nós temos ainda trabalhos de extensão que são no sentido de construir uma sociedade mais acolhedora, com programas e atividades que vão nesse sentido. Mas a tendência, forçada, e inclusive pelo seguinte, tem que ter cobertura de dinheiro, também ocorre, precisa. [...]. Hoje, cada vez mais, eu percebo assim, então falando agora a crítica em relação a nós mesmos, que nós estamos, cada vez mais, começando a confundir extensão com atrelamento da universidade aos interesses da economia predominante, hegemônica, de natureza concorrencial. Prestação de serviços, o retorno. E aí você começa a desenvolver projetos nesses sentidos (Entrevistado 9).

Na mesma perspectiva, cabe destacar a fala do Entrevistado 7, que constata:

Nós estamos mudando muito a nossa extensão. Nós temos inúmeros, nós atendemos, nós tivemos, ano passado, oitocentos e poucos eventos, em um ano, na universidade, via extensão. [...]. Mas são muitos cursos. [...]. Prestação de serviço, pode até ser gratuito, mas, assim, normalmente hoje nós damos os cursos aqui na extensão que são cobrados. E quando se faz uma ação na comunidade, é em função pedagógica.

O depoimento reforça o entendimento de que as decisões de gestão tendem a priorizar a aproximação com uma perspectiva de extensão capaz

de se auto-sustentar financeiramente. Fica evidente, no discurso, a compreensão de que o envolvimento da universidade com as necessidades dos diferentes grupos sociais pela via extensão se reduz, pois se privilegia a oferta de cursos, que são cobrados.

b) Em busca de alternativas

Chamam atenção, nas entrevistas, mudanças significativas que as IES comunitárias estudadas vêm adotando na extensão face a um contexto de concorrência mercantil, as quais se apresentam como alternativas no esforço de preservar os compromissos com o bem público em um cenário de crise. Uma delas diz respeito à busca por parcerias mais consistentes junto à sociedade, como é o caso de uma universidade cujos gestores realizaram um movimento em que a extensão “foi profissionalizada, por uma questão básica de sobrevivência” (Entrevistado 1). Nessa lógica, a referida IES definiu que só são passíveis de investimento os projetos de extensão assumidos como de interesse de outros grupos e entidades da comunidade local, estabelecendo, com isso, redes de parcerias. Nas palavras do entrevistado:

[...] se eu não tiver alguém que, no mínimo, queira assinar junto, colocar seu nome junto, eu não vou entrar, porque acho que até seria uma postura um pouco arrogante da nossa parte. [...]. Então, a questão não é fazer, é [...] criar alguns novos tensionamentos para que a sociedade também se envolva nesse projeto de extensão. E esse envolvimento não precisa ser necessariamente botando dinheiro, mas, sim, participando do debate, atuando de alguma forma nesses processos ali (Entrevistado 1).

Essa orientação toma como pressuposto o entendimento de que, sendo escassos, os recursos devem ser direcionados para objetos considerados de relevância pública.

Mais uma mudança, relatada por entrevistado de outra universidade, consistiu na definição prévia da gestão por linhas prioritárias de extensão, o que teve por base as demandas sociais identificadas, levando a uma maior racionalização e a um direcionamento mais assertivo dos recursos existentes:

Antes o professor apresentava o seu projeto, se ele era considerado bom, ele recebia as horas. Este ano a pró-reitoria estabeleceu tais e tais atividades – quem quiser apresentar, apresenta dentro dessas linhas –, deu as diretrizes” (Entrevistado 3).

Trata-se de alternativa com potencial de ampliar a capacidade de produção de resultados diante da escassez de recursos, os quais, antes mais dispersos, passaram a ser direcionados para determinadas necessidades sociais, eleitas estrategicamente pela instituição.

Veem-se, assim, esforços para a preservação da extensão universitária, na medida em que há o reconhecimento de que ela faz parte da natureza do modelo institucional. A exigência legal de sua curricularização apresenta-se como potencialidade de fortalecimento dessa dimensão nas universidades, uma vez que tensiona para que a extensão passe a assumir espaço central nos processos formativos.

c) O espírito comunitário acabou?

Em uma perspectiva distinta, mas também relevante, foi possível identificar outra ordem de desafios para a consolidação da extensão, a partir da lógica do bem público, na universidade comunitária. Sob esse aspecto, são exemplares as falas a seguir, as quais sintetizam a compreensão de que há uma visão de mundo, crescentemente compartilhada pela comunidade acadêmica, que vai ao encontro da ideia de bem privado na educação superior.

Então esses professores que nós fomos contratando nos últimos anos não têm espírito comunitário. O problema não é a concorrência [...] é também que nós não temos, de um modo geral, professores formados com uma visão tipicamente comunitária, de envolvimento com as comunidades, e isso é um limitador muito forte (Entrevistado 10).

Mas o grande problema, digamos, já não é a reitoria, a instituição. As pessoas muitas vezes é que não querem mais isso. [...]. Então, assim, cada vez mais, essa coisa está virando um negócio. [...] algum professor que esteja lá, tem muito mais a cabeça feita pela razão concorrencial do que cooperativa. E essa, eu vejo hoje, que essa é uma tensão cada vez maior (Entrevistado 9).

Esses desafios, como dizem os entrevistados, não estão diretamente relacionados com a questão da sustentabilidade econômico-financeira, mas, sim, situados no campo da cultura e dos valores.

Como bem sintetiza o Entrevistado 6, “não são só questões econômicas, são tensões de concepção, ideológicas”. Dentro desse ideário, reforçado por uma perspectiva neoliberal, a universidade como instituição tende a se colocar como reprodutora de verdades hegemonicamente construídas, o que a distancia de seu papel social, não só na dimensão da extensão, mas também no ensino e na pesquisa.

Discussão dos resultados

Diante dos dados de pesquisa apresentados, observa-se que há uma tendência, na extensão do modelo comunitário, em direção à lógica do bem privado. Ou seja, as instituições enxugam custos de projetos que tomam a contribuição para o desenvolvimento social como critério e passam a adotar, como parâmetro para a oferta de projetos e serviços, a capacidade de autossustentação financeira. Todavia, conforme os discursos dos entrevistados, por mais que o modelo comunitário esteja buscando ampliar a base de projetos e serviços autossustentáveis, isso não deve significar o total abandono de uma modalidade de extensão pautada no atendimento às demandas por desenvolvimento regional sem retorno financeiro. É possível afirmar, assim, que a tendência de aproximação com a perspectiva do bem privado coexiste com a do bem público – o que significa, inclusive, compreender que um conjunto de categorias sociais permanece excluído da educação superior e do chamado bem público, de modo que, para a efetivação dessa concepção, esforços para a democratização do acesso ainda se fazem absolutamente necessários. Essa constatação coaduna-se com a análise de Slaughter e Rhoades (2004), para os quais a ascensão do capitalismo acadêmico não significa exatamente a substituição do regime de produção de conhecimentos pautada no bem público. Ao invés disso, bem privado e bem público coexistem, se atravessam e se sobrepõem.

Quanto a saídas possíveis, os dados demonstram, de um lado, um movimento na busca de alternativas – como parcerias e indução por meio de editais – que permitam, na contracorrente da lógica mercantil, preservar uma extensão comprometida com a ideia de bem público. Porém, outras medidas adotadas representam uma clara guinada na direção do mercado – o que se expressa nos discursos de autofinanciamento, de cortes de despesas ou de redução da atenção aos grupos sociais vulneráveis. Essa guinada parece significar um movimento de isomorfismo mimético (DIMAGGIO; POWELL, 2005) em relação aos players mercantis, ou seja, um processo de homogeneização com as IES mercantis, as que mais crescem no país e, supostamente, as mais bem-sucedidas no mercado da educação superior. A imitação de modelos empresariais pode soar como uma alternativa sedutora para as universidades comunitárias, recém-chegadas em um ambiente de competição com o qual não estavam preparadas para lidar. Contudo, pode também ser uma armadilha, na medida em que se perdem os elementos de diferenciação do modelo comunitário, colocando-se em risco aquilo que lhe é peculiar e, nesse sentido, ameaçando a própria natureza dessas instituições.

Cabe analisar, ainda, diante dos dados apresentados, que o avanço da concepção de educação superior como bem privado, no contexto da mercantilização do setor, não se dá exclusivamente por exigências de ordem econômico-financeira. É mais complexo que isso. O caminho rumo à lógica do bem privado, como se constata, abrange uma dimensão ideológica, situada no campo da cultura, dos valores daqueles que são responsáveis por dar vida à instituição comunitária, o que vai além das decisões de gestão institucional. Faz sentido, com isso, recorrer ao enquadramento teórico do capitalismo acadêmico na nova economia, segundo o qual a ideia de educação como bem privado é amalgamada por comportamentos e valores que perpassam a comunidade acadêmica (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; RHOADES; SLAUGHTER, 2009). Trata-se de um ethos privatista, orientado por uma relação de mercado, em que os atores são compradores e vendedores de um produto.

Por fim, e buscando refletir sobre as tendências da extensão no modelo comunitário face a um quadro de tensionamentos entre as concepções de bem público e de bem privado, é relevante mencionar o indicativo da curricularização da extensão (BRASIL, 2014; BRASIL/CNE, 2018), a qual deverá ser orientada prioritariamente “para as áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014), o que se apresenta como desafio, mas também é uma potencialidade para o fortalecimento dessa dimensão nas IES comunitárias.

Mesmo que a legislação brasileira já trouxesse a extensão como parte indissociável da formação universitária, ela sempre tendeu a ficar circunscrita à realidade de pequenos grupos de professores, acadêmicos e funcionários. O maior desafio posto pela proposta da curricularização, portanto, é tornar a extensão viva dentro dos currículos e cotidiana nos espaços formativos, especialmente na sala de aula, de modo a conduzir o aprendizado por meio de vivências e experiências que somente a extensão é capaz de proporcionar, assim alcançando a totalidade dos sujeitos da universidade comunitária, bem como os distintos grupos sociais e suas demandas específicas, de maneira a potencializar a ideia de bem público.

A curricularização da extensão, porém, só será possível ao se quebrarem paradigmas tradicionais acerca do que é ensinar e aprender, bem como do sentido da formação. Ou seja, na lógica do bem privado, há uma valorização da educação superior por seu “valor de troca” (especialmente no mercado de trabalho) em vez de seu valor “de uso” (para o estudante) (BROWN; CARASSO, 2013). Ou seja, trata-se de uma concepção em que a educação é prestigiada pelo significado instrumental de determinado diploma, e não pelo processo de (trans)formação ou pelo conhecimento em si. Ao contrário disso, a curricularização da extensão alinha-se a uma noção que pressupõe o processo educativo como algo vivencial. É um processo dialógico, no qual, seguindo a concepção freireana (FREIRE, 1996), todos são sujeitos ensinantes e aprendizes; no qual a relação teórico-prática é o que produz sentido ao conhecimento, garantindo respostas coletivas às demandas sociais identificadas nas distintas realidades em que a universidade se insere, reconhecendo-se como legítima essa inserção.

Tal reconhecimento pressupõe ir ao encontro dos territórios e dos sujeitos que os habitam. E não há como fazer isso sustentando ainda a ideia de transmissão do conhecimento, que, embora tradicional, faz perder de vista o sentido não só da extensão, como também da universidade e seus desafios em, verdadeiramente, dialogar com seu tempo.

Neste ponto de complexa possibilidade de superação, Paulo Freire leva a compreender que as universidades são tensionadas por interesses de reprodução e/ou superação das hegemonias econômicas, sociais e culturais. Para o autor, a extensão é construção de caminhos, e experiência para, sempre que necessário, visitar o sonho que deu lugar ao caminho. Quando materializada em conhecimentos e técnicas, a extensão só faz sentido ao construir espaços que possibilitem a homens e mulheres melhorar o mundo em que estão (FREIRE, 1979).

Essa dimensão, assim, não pode mais ser vista como complemento na formação ou como forma de ampliar as receitas da instituição em um cenário de crise financeira. É ela que oferece os subsídios para um fazer na universidade que seja crítico, reflexivo, interdisciplinar e emancipatório – coerente, portanto, com uma formação atenta às necessidades da comunidade e, nesse sentido, comprometida com o bem público.

A extensão, portanto, volta-se para a construção de um currículo vivo, promotor de mediações cidadãs entre a comunidade acadêmica e a comunidade regional, o que se constitui em potência no sentido do fortalecimento da identidade da universidade comunitária e, com isso, da sua própria diferenciação no mercado da educação superior.

Considerações finais

Buscou-se, neste artigo, compreender as feições assumidas pela extensão nas IES comunitárias no atual cenário da educação superior, em que se defrontam com tensionamentos entre uma concepção de educação superior como bem público – presente na origem do modelo institucional – e uma concepção de educação superior como bem

privado – que ganha força em um contexto de concorrência mercantil nunca antes vivenciado.

A pesquisa demonstrou que há um deslocamento do modelo comunitário na direção de uma extensão autossustentável financeiramente, o que se dá por razões econômicas, mas também ideológicas. Porém, isso não significa – ainda – um total afastamento do compromisso com as necessidades da comunidade regional atendidas por meio de ações que geralmente não cobrem seus custos. Pode-se afirmar que uma extensão pautada no atendimento às necessidades sociais é muito cara para a universidade comunitária, e esse critério continua tendo peso expressivo nos encaminhamentos, apesar das pressões decorrentes dos múltiplos desafios que se colocam.

Observa-se, todavia, que as decisões de gestão que apontam para rearranjos institucionais em nome da sobrevivência econômico-financeira são ameaçadoras de políticas e projetos fortemente ancorados nos princípios do bem público, na medida em que permeia o cotidiano das IES comunitárias a ambiguidade entre, de um lado, aprofundar a busca por respostas no âmbito de desenvolvimento social, cultural e econômico regional e, de outro, garantir patamares de competitividade e sobrevivência no mercado.

Por fim, o que ficou evidenciado na pesquisa é que, nesse contexto ambíguo, para além de escolher um ou outro caminho, faz-se pertinente a tentativa de conciliar o fortalecimento de políticas de extensão comunitária alinhadas à noção de bem público com a perspectiva de assegurar sustentabilidade financeira institucional. Tais caminhos vêm se mostrando possíveis, constituindo-se de experiências que pressupõem, por exemplo, a articulação de parcerias interinstitucionais e a constituição de redes de cooperação. Ainda, a curricularização da extensão, que se tornou exigência legal às universidades, mostra-se como potencialidade no sentido da revitalização de uma extensão comprometida com o bem público, capaz de dar mais sentido e identidade ao processo formativo desencadeado pelas universidades comunitárias.

Referências

- BERTOLIN, Julio; DALMOLIN, Bernadete Maria. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2014.
- BITTAR, Mariluce. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Avaliação**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 33-42, 2001.
- BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; TASSIGNY, Mônica Mota; BARBOSA, Flávia Lorene Sampaio; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Inovação ou gestão universitária no campo decolonial: estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional. **Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 855-879, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, 2013.
- BRASIL/CNE. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2018.
- BRASIL/INEP. **Censos da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: nov. 2020.
- BROWN, Roger; CARASSO, Helen. **Everything for sale?** The marketization of UK higher education. Routledge: London and New York, 2013.
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. *In*: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.
- DE PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.
- DIMAGGIO, Paul Joseph; POWELL, Walter W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 2, p. 74-89, 2005.
- FIGLIARETTI, Cristina; MCCOWAN, Tristan. Community universities in the South of Brazil: prospects and challenges of a model of non-state public higher education. **Comparative Education**, v. 54, n. 3, p. 370-389, 2018.
- FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano**

Nacional de Extensão Universitária – Edição Atualizada, 2001.

FRANTZ, Walter. Universidade Comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: SILVA, Enio Waldir; FRANTZ, Walter. **O papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 15-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRITSCH, Rosângela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo Ferreira. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 1, p. 89-112, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 28 de março de 2021.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p. 153-190.

JOHNSTONE, Donald Bruce; ARORA, Alka; EXPERTON, William. **The financing and**

management of higher education: a status report on worldwide reforms. World Bank, Human Development Network, Education, 1998.

KOPPE, Leonardo Renner. **Instituições de Ensino Superior Privadas**: organizações de ensino com fins lucrativos no Rio Grande do Sul. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto. Universidades Comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2009. p. 69-87.

MARCELO, Carlos. Aprender a ensinar para la Sociedad del Conocimiento. **Revista Complutense de Educación**, Barcelona, v. 12, n. 2, p. 531-593, 2001.

MARGINSON, Simon. The public/private divide in higher education: a global revision. **Higher Education**, n. 53, p. 307-333, 2007.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 55-70, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino superior privado no Rio Grande do Sul. **Documento de trabalho do Nupes**. São Paulo, USP, n.6, 1995.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. A importância da Reforma de Córdoba para o contexto acadêmico latino-americano: cem anos de contribuição. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-12, 2019.

RHOADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. *In*: PARASKEVA, João M. (Org.). **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SAMPAIO, Helena. O global e o local no ensino superior no Brasil: apontamentos preliminares. *In*: ENCONTRO DA ANPOCS, 38, 2014, Caxambu. **Texto apresentado no GT da ANPOCS Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea**. Caxambu, 2014.

SCHMIDT, João Pedro. Mercantilização da educação superior: o campo dos negócios e o papel das IES públicas e comunitárias. **Textual/Sinpro**, Porto Alegre, v. 2, n.20, p. 22-28, 2014.

SCHMIDT, João Pedro. O Comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 9-40, 2010.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, 2011.

SILVA, Enio Waldir da. **Extensão universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas**. 2003. 330f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy:**

markets, state and higher education. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. *In*: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

TILAK, Jandhyala B. G. Higher education: a public good or a commodity for trade? **Prospects**, v. 38, n. 4, p. 449-466, 2008.

UNESCO. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

UNESCO. **World Conference on Higher Education**: the new dynamics of higher education and research for societal change and development. Paris: Unesco, 2009.

VANUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**: o que é, como se faz? 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

WALKER, Melanie; MCLEAN, Monica. **Professional education, capabilities and the public good**: the role of universities in promoting human development. London/New York: Routledge, 2013.

Práticas educacionais em instituições de Educação Especial no estado de Sergipe (1962-1987)

Educational practices in special education institutions in the state of Sergipe (1962-1987)

Walna Patrícia de Oliveira Andrade*

Joaquim Tavares da Conceição**

Palavras chave:
Instituições educativas
Memórias
Práticas educacionais

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto a história de práticas educacionais realizadas em instituições de educação especial sergipanas, no período entre 1962 e 1987. O objetivo foi analisar práticas educacionais relacionadas às pessoas com deficiência, no período do recorte temporal pesquisado. Metodologicamente, esta é uma pesquisa histórica, na perspectiva da História Cultural, buscando aporte teórico em Chartier (1988); de cunho documental e conjugada com a História Oral Temática, pautada em Meihy e Holanda (2015), por meio de narrativas obtidas em entrevistas. A pesquisa utiliza como fonte nove entrevistas, destas, oito foram realizadas pela autora, estatutos e livro de atas coletados nas instituições pesquisadas, além de jornais. Constatou-se que as práticas educacionais realizadas nas instituições ocorriam, na maioria dos casos, pautadas num modelo denominado pelas professoras de “intuitivo”, neste, a partir dos resultados obtidos, davam-se novos direcionamentos aos trabalhos.

Keywords:
Educational institutions
Memories
Educational practices

Abstract: This research has as an object the history of educational practices held at special education institutions from Sergipe, between 1962 and 1987. The objective was to analyse educational practices related to the people with disabilities, during the period of the temporal cut researched. Methodologically, this is a historical research, from the perspective of the Cultural History, seeking theoretical contribution in Chartier (1988); of documental nature and conjugated with the Thematic Oral History, grounded on Meihy and Holanda (2015), through narratives obtained in interviews. The research uses nine interviews as a source, out of these ones, eight were conducted by the author, statutes and book of minutes collected at the researched institutions, besides newspapers. It was observed that the educational practices held at the institutions occurred, in most cases, grounded on a pattern called “intuitive” by the teachers, in this one, from the outcomes obtained, new directions to the works were provided.

Recebido em 20 de outubro de 2020. Aprovado em 29 de março de 2021.

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Memórias, Sujeitos e Práticas Educativas (Gephed/CNPq/UFS). E-mail: walnaandrade77@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6636-3347>

** Doutor em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; e lidera o Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (Gephed/Cnpq/UFS). E-mail: joaquimcodapufs@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8826-8137>

Introdução

Este artigo disserta sobre a história de práticas educacionais realizadas em instituições de educação especial, no período entre 1962 e 1987, em Sergipe. A delimitação temporal teve como marco inicial o ano de 1962, quando foi fundada a primeira instituição sergipana que recebeu pessoas com deficiência. O marco final foi o ano de 1987, quando a Associação de Amigos do Autista de Sergipe (Amas) foi fundada. Essa instituição foi, por muitos anos, referência estadual quanto ao seu trabalho educacional direcionado às pessoas com autismo.

A pesquisa foi realizada com a colaboração de pais, professoras, fundadores e funcionários das instituições pesquisadas, que se deu por meio do consentimento de entrevistas e da possibilidade de acesso ao acervo documental. Importante salientar que no período em que as professoras entrevistadas trabalharam nas referidas instituições, a maioria tinha formação em nível médio, obtida nas já extintas “escolas normais”, que foram, de acordo com Silva e Rodrigues (2018), instituições responsáveis pela formação de professores entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX.

No decorrer das entrevistas, buscaram-se dados que elucidaram como era o trabalho pedagógico realizado pelos professores nessas instituições e quais práticas o norteavam. Só foram utilizadas as iniciais dos nomes dos entrevistados, como forma de proteger suas identidades. Por se tratar de um estudo no qual foram envolvidos seres humanos, necessitou de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. Ressalta-se, por conseguinte, que esta pesquisa foi conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos e sua aprovação teve como comprovação o seguinte número do protocolo: 3.570.023.

Os levantamentos documentais aconteceram nas seguintes instituições: Associação de Amigos do Autista de Sergipe (Amas), Associação de Pais e Amigos do Excepcional (Apae) e Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul (atualmente o nome desta instituição é Centro de Integração Raio de Sol). No Centro de Reabilitação Ninota Garcia não foi encontrado nenhum documento do período

pesquisado, contudo foram entrevistadas pessoas que fizeram parte dele, como professores e pais de alunos, além de terem sido pesquisadas e analisadas outras fontes importantes, como o livro escrito pelo fundador da instituição, o médico Antônio Garcia Filho, que trata especificamente sobre a instalação, manutenção, desenvolvimento e prestígio do local. Todos os documentos encontrados foram catalogados de acordo com a relevância na construção do trabalho.

A educabilidade das pessoas com deficiência

Os debates sobre a educabilidade da pessoa com deficiência advêm do século XVIII, para os deficientes sensoriais (surdos e cegos), e do século XIX para os deficientes intelectuais, porém, eram iniciativas isoladas. Só no início do século XX ganha o interesse da sociedade a possibilidade do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012). Desse período é originária a defectologia, que tem como um dos seus principais precursores Lev S. Vygotsky. O termo defectologia refere-se ao estudo de crianças com alguma deficiência, nesse momento conhecido como um “defeito”, podendo ser este físico ou intelectual. Quanto à compreensão da inexistência de teorias criadoras, forma pela qual poderia ser considerada a defectologia, Chartier (1988) alerta:

[...] não existem, no sentido próprio do termo, ‘teorias criadoras’, porque desde o momento em que uma ideia, por mais fragmentária que seja, se realizou no domínio dos factos, da maneira mais imperfeita que se queira, não é a ideia que conta a partir de então, é a instituição colocada no seu lugar, no seu tempo, incorporando uma rede complicada e móvel de factos sociais, que produzem e sofrem regularmente mil acções diversas e mil reacções (CHARTIER, 1988, p. 33).

Compactuando com Chartier (1988), analisamos os estudos de Vygotsky, que representavam uma ação geradora de muitas reacções, no sentido de que arbitrariamente ao que era difundido no início do século XX, não se baseavam na questão das dificuldades apresentadas e sim nas

potencialidades presentes em cada pessoa. Seu interesse principal era transformar o modo pelo qual a deficiência era compreendida, focada apenas nas limitações oriundas do fator biológico. Isso não significava que a base orgânica não fosse percebida pelo estudioso, porém seu maior argumento consistia na importância dos estímulos recebidos por intermédio do meio social para a aprendizagem ser consolidada. Esses estudos trouxeram grandes contribuições para a Educação Especial. De acordo com Vygotsky (1997), a pessoa nasce somente com os seus recursos biológicos, todavia sua convivência social concretiza seu processo de humanização, principalmente mediante o ensino e a aprendizagem. Mas devido à forte influência da medicina, com seu enfoque terapêutico, a escola já recebia os alunos estigmatizados pelas suas limitações, sendo-lhes negada a possibilidade da tentativa de desenvolvimento dos seus potenciais por meio de atividades que os privilegiassem.

Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que la selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir en un grupo de niños que tendrán poço em común em el aspecto positivo [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

Considerava, assim, essa situação uma forma de seleção com a qual ficavam separados os alunos que poderiam e os que não poderiam participar do ensino regular, tendo estes últimos como única opção a instituição de educação especial.

A defectologia, na perspectiva Vygotskyana, trata fundamentalmente das questões relacionadas à aprendizagem da pessoa com qualquer tipo de deficiência. No que se refere à deficiência intelectual, Vygotsky (1997) nos diz que o seu desenvolvimento não é diferente daquelas com outro tipo de “defeito”, e que a própria deficiência acaba estimulando tanto o organismo quanto a personalidade a desencadear processos compensatórios que nivelam a deficiência, tornando essa pessoa mais ativa ao meio, o que nos apresenta a possibilidade de sua educabilidade por meio de estudos científicos.

Contudo, buscando na história como se dava especificamente o atendimento educacional

destinado às pessoas com deficiência, percebe-se que na maioria dos casos o que se observa é uma prevalência da abordagem clínica sobre a educacional. Segundo Jannuzzi (2012), a vinculação da educação das pessoas com deficiência ao campo da medicina acontece desde os seus primórdios, no século XVI. No Brasil podemos considerar do início da segunda metade do século XIX, quando essa acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e instituições especializadas. No que se refere à produção teórica, os médicos foram os pioneiros, logo seguidos pelos pedagogos influenciados pela psicologia. Os “vultos” mais citados pelos escolanovistas no Brasil eram os médicos e educadores Ovide Decroly e Maria Montessori, que fizeram um trabalho educacional com os considerados “anormais”. Decroly, em 1901 no instituto para retardados, e Montessori, que se formou em medicina em 1894 e por um tempo dedicou-se à preparação de professores primários em Roma, pautada nos ensinamentos de Séguin e no conhecimento que obteve sobre o trabalho de Itard, na Escola Normal Ortofrênica que ela fundou.

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, doloroso encontro de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doentes, inclusive os loucos (JANNUZZI, 2012, p. 27).

Visando retirar a hegemonia discursiva da medicina, passaram a ser difundidas outras teorias como da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia, as quais promoveram importantes contribuições para esse campo. Em meados do século XX começaram a surgir, em vários países, questionamentos com relação ao paradigma médico de se compreender a deficiência, trazendo discussões sobre a importância social no tratamento das questões vivenciadas por essas pessoas. Neste sentido, a deficiência deixa de ser responsabilidade individual e passa a ser uma questão social. Com as discussões sobre a necessidade de ser superada a visão médica, esta foi sendo gradualmente substituída pela

Psicologia e pela Pedagogia, especialmente pela ação do educador Norberto Souza Pinto, e pela natureza psicológica dos trabalhos da educadora Helena Antipoff. Acontecia, nesse momento, o que Chartier (1988) denomina como a passagem de um sistema de representação a outro, no qual, além de uma ruptura radical nos saberes e nas estruturas do pensamento, configura-se um processo permeado por hesitações, retrocessos e bloqueios.

Mesmo não existindo uma negação quanto à possibilidade de educação das pessoas com deficiência, muitas não puderam participar do sistema educacional devido a ser creditada a essas a impossibilidade de aprender. Em Sergipe, a educação dessas pessoas esteve sempre ligada ao processo de institucionalização da educação especial. Essa inicia-se a partir da década de 1960, com incentivos federais para a criação de instituições voltadas para este objetivo. Em 1970, tem-se a institucionalização das salas especiais, por meio da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, em consonância com diretrizes e verbas federais.

Das práticas emendativas e segregadas das instituições especiais ao ensino normalizador das classes especiais, os caminhos das crianças e adolescentes ocorreram sem diálogos entre os dispositivos educacionais e revelaram uma constante produção da anormalidade no meio escolar (com o viés da dificuldade de aprendizagem) e a negação deste meio para os casos graves (idiotas e doentes mentais) (MINATEL, 2018, p. 158).

No início da década de 1980, todos aqueles que fugiam da normalidade instituída eram considerados excepcionais, sendo que não se acreditava muito na possibilidade de educação dessas pessoas. Neste sentido, pode-se dizer que as sociedades estabelecem meios de caracterizar as pessoas a partir de atributos comuns e naturais para os membros e grupos que delas fazem parte. Por meio desta classificação, os ambientes sociais estabelecem as probabilidades dos limites e possibilidades que podem ser mensurados. Assim, as rotinas presentes nas relações sociais, em ambientes estabelecidos, permitem relacionamentos sem atenção ou reflexão particular. Seguindo esta perspectiva, podemos compreender que essas pessoas

eram classificadas por meio de um estigma, entendido como:

Um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem [...].(GOFFMAN, 1988, p. 06).

Entende-se então que um estigma é concebido como uma relação entre atributo e estereótipo, embora Goffman também sugira que haja modificação quanto a este conceito, visto que existem atributos que algumas sociedades desqualificam.

Conhecendo algumas instituições de educação especial sergipanas e suas práticas educacionais

A instituição pioneira no trabalho com a Educação Especial neste estado foi o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, fundado pelo médico Antônio Garcia Filho, sendo a terceira instituição no Brasil voltada para este tipo de educação. Tal fato demonstra que o estado de Sergipe foi um dos primeiros da federação a se preocupar com a educação dos chamados “excepcionais”. O Centro foi fundado no dia 24 de junho de 1962, no Bairro Industrial, e tinha como presidente a primeira dama do Estado na época, Emília Marques Garcia, cunhada do fundador da instituição e conhecida como “Ninota Garcia”. De acordo com Antônio Garcia, a instituição tinha:

O ensino em Jardins de Infância, pré-primário e primário nos seus diversos ramos de classes, trabalhos manuais, artes industriais (cerâmica, madeira, metal, cestaria, couro, tapeçaria, mosaico, desenho, cartazes, etc.) ou especializado (cegos, surdos-mudos, excepcionais), embutidos num Centro de Reabilitação, dele fazendo parte integrante [...]. (GARCIA FILHO, 1966, p. 48).

O Centro foi considerado uma das mais importantes obras realizadas pelo governador Luiz Garcia, sendo que estava inscrita na placa comemorativa de inauguração a frase: “Aqui renasce

a esperança”, o que demonstra a expectativa gerada pela criação dessa instituição na educação e reabilitação das pessoas com deficiência (INAUGURADO FESTIVAMENTE... Correo de Aracaju, 1962, p. 01). Antônio Garcia Filho dirigiu a instituição durante toda sua primeira década de existência, aplicando nela seu conhecimento médico e científico. O Ninota Garcia era mantido por meio de convênios estabelecidos com a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde e de doações da União Sergipana de Assistência, além de diversos tipos de donativos. Era muito bem planejado e estruturado, sendo que o irmão de Antônio Garcia, Luiz Garcia, que era o governador de Sergipe nessa época, possibilitou que o Centro pudesse adquirir modernos aparelhos, além da capacitação de funcionários.

Conforme Garcia Filho, o pessoal técnico foi preparado e a aparelhagem cuidadosamente estudada e selecionada para promover o bem-estar da população. Além disso, ele visitou os Centros de Reabilitação existentes no país na época, localizados em Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília (este estava em construção), tendo contato com os técnicos no assunto e participado de alguns encontros referentes à reabilitação de pessoas com deficiência. “A Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, proporcionou, total ou parcialmente, cursos e estágios aos futuros técnicos e educadores” (GARCIA FILHO, 1966, p. 12).

Essa instituição foi criada com a finalidade de assistir deficientes motores e sensoriais. “A assistência era gratuita, dispunha de fisioterapia, reabilitação e educação para os cegos, surdos e mudos” (SOUZA, 2000, p. 122). Os atendidos, de modo geral, faziam parte de um público diversificado, com variada faixa etária e oriundo de diversos municípios de Sergipe. O Ninota Garcia, em 1962, tinha um jardim de infância, destinado às crianças carentes da comunidade, e dentre estas existiam alunos com deficiência, porém, em quantidade reduzida. No ano seguinte, em 1963, tinha uma “Escola Primária” que atendia alunos entre seis e 14 anos, entre os quais havia alunos com deficiência física e “deficitários mentais”. Havia uma escola para a educação de surdos e outra para a educação de cegos (Escola Lions Clube), com conteúdos específicos que “[...] foram cuidadosamente selecionados e adaptados

para o processo de aprendizagem daqueles que apresentavam dificuldades auditivas, visuais, motoras e intelectivas” (SILVA, 2012, p. 147). O número de “deficitários mentais” (termo utilizado na década de 1960 para designar as pessoas com deficiência intelectual) aumentou sensivelmente entre os anos de 1962 e 1965. Em 1962 não é apresentada nenhuma pessoa com essa deficiência, mas nos anos de 1963 e 1964 já são atendidas três pessoas e no seguinte aumenta para dez o número de acompanhados com esse diagnóstico (GARCIA FILHO, 1966). Este aumento aconteceu com todos os tipos de deficiência, o que pode ser justificado devido ao trabalho pioneiro oferecido pela instituição.

No decorrer das pesquisas relacionadas às instituições de educação especial em Sergipe na década de 1980, outro nome sempre citado nas entrevistas foi a da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Esta instituição tem um trabalho com pessoas com deficiência intelectual em vários estados do Brasil, principalmente com as pessoas com Síndrome de Down. A Apae sempre se destacou no Brasil por seu pioneirismo. A primeira instituição do país foi fundada no dia 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro.

A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil. Esta colocou à disposição parte de um prédio, para que instalassem uma escola para crianças excepcionais, conforme desejo do professor La-Fayette Côrtes. A entidade passou a contar com a sede provisória onde foram criadas duas classes especiais, com cerca de vinte crianças (MAGALHÃES *et al.*, 1997, p. 01).

Entre os anos de 1954 e 1962, outras Apaes foram sendo fundadas no país, e no final de 1962 já existiam 16 instituições, 12 só em São Paulo. Em Sergipe, a primeira Apae foi inaugurada no dia 27 de agosto de 1968, no município de Aracaju. No começo as aulas aconteceram em uma sala no Estádio Lourival Batista, não havendo separação dos alunos nem por deficiência nem por idade. Os professores nesse período não tinham conhecimento sobre como realizar um trabalho relevante com pessoas com deficiência, por conta disso alguns foram enviados para a Apae do Rio de Janeiro, onde

passaram cinco meses estagiando e obtendo formação na Educação Especial. Após esse primeiro momento, os professores passaram por muitas outras capacitações, inclusive dentro da própria instituição.

A Apae de Aracaju cresceu muito por causa da demanda que começou a receber, e em 1973 passou a prestar seus serviços em uma casa alugada na rua de Arauá, mais espaçosa e confortável. “A partir daí, o perfil do público que frequentava a instituição mudou e passaram a ser atendidas pessoas com grande comprometimento e de baixa renda” (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 48). Em 1979, receberam a doação de um terreno de 2.200 metros quadrados na rua Manoel dos Santos Carvalho, bairro Industrial, sendo então construída a sede própria. Como todas as outras instituições pesquisadas, o maior problema citado nas entrevistas referia-se às dificuldades financeiras, muitas vezes decorrentes dos períodos em que as verbas públicas sofreram descontinuidades.

Outra instituição criada para atender pessoas com deficiência foi a Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul. Esta foi fundada em 9 de agosto de 1979 pela norte-americana CC, nascida na Califórnia e formada em Terapia Ocupacional pela Boston University. CC veio morar no Brasil por intermédio do programa Voluntários da Paz. Na época esse programa estava enviando pessoas para a África e para o Brasil. Ela escolheu o Brasil porque queria aprender a língua portuguesa. O nome “Rosa Azul” foi escolhido por causa de um poema de que CC gostava muito e comparava as crianças a rosas de várias cores, inclusive a rosa da cor azul. O poema também traz que “[...] a criança com deficiência é tão bonita quanto as outras crianças, só que precisa de mais cuidado, é muito delicada” (CC, 23/05/2019).

As atividades dessa instituição foram iniciadas na avenida João Ribeiro, bairro Santo Antônio, com 100 assistidos, desses, 45 eram crianças, sendo que em 1989 o número de crianças assistidas já era de 260. No ano de 1980, a Rosa Azul já contava na sua equipe com profissionais pertencentes aos ramos da terapia ocupacional, neuropediatria, psiquiatria, fonoaudiologia, fisioterapia, professores e auxiliares técnicos especializados (Diário de Aracaju, 1980; Tribuna de Aracaju, 1980). Depois foi transferida para a rua Francisco Portugal (1982) e avenida

Tancredo Neves (1985), numa chácara alugada, conhecida como Chácara Asa Branca. No período em que a Rosa Azul funcionou nesse local, segundo sua fundadora, a instituição estava “a todo vapor”. Havia um galpão com oito salas de aula e trabalhavam nela aproximadamente 20 professores, a maioria deles foram cedidos pelo Estado. A maior parte das despesas era suprida por meio de um convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), mas também existiam alunos pagantes: “A filosofia dos que fazem a Rosa Azul, merece ser ressaltada: quem tem condições paga, quem não tem não paga” (A ROSA AZUL. Tribuna de Aracaju, 1980, p. 2). Muitos alunos assistidos pela instituição faziam parte de famílias consideradas carentes e, mesmo sem contribuírem financeiramente, a evasão desse público era grande, pois não tinham como pagar o transporte para chegar até o local.

Outra instituição, a Associação de Amigos do Autista de Sergipe (Amas) foi fundada na cidade de Aracaju, no ano de 1987, por um grupo formado por quatro famílias que tinham filhos diagnosticados com autismo. Essa instituição se dedicou exclusivamente à educação da pessoa com autismo, num período em que para muitos essa população ainda era considerada ineducável. Uma das fundadoras da instituição e sua primeira presidente, MCr, informa que desde a sua fundação a Amas passou por vários endereços, a exemplo do conjunto Médici, no bairro Luzia, numa pequena casa alugada, e com o aparecimento de outras famílias com mais crianças com autismo tiveram que se mudar para uma casa maior no bairro Inácio Barbosa e, mais tarde, para uma casa na Vila Militar. Como tinham um terreno doado por um pai de aluno no bairro Coroa do Meio, ela conseguiu um auxílio financeiro junto à Corde¹ e construiu nesse terreno a sede definitiva da Amas.

A Associação de Amigos do Autista de Sergipe, fundada no dia 20 de julho de 1987, teve, no dia 21 de agosto de 1987, empossada a sua primeira diretoria, bem como o seu conselho fiscal e consultivo (AMAS, Livro de atas..., 1987). Essa diretoria constituiu o primeiro estatuto da instituição, que a classificou como uma “Sociedade Civil de caráter assistencial e sem fins lucrativos”, sendo proibida de distribuir lucros, dividendos ou bonificações aos seus membros e nem remuneração

aos seus diretores e conselheiros. Esse documento também trazia que os objetivos da Amas eram dar assistência, promover e incentivar pesquisas e estudos sobre autismo, desenvolver programas de amparo, ajuda, adaptação, reabilitação e integração social, sem nenhuma forma de distinção. De acordo com esse estatuto, os recursos financeiros deveriam ser obtidos por meio de contribuições periódicas dos sócios, mediante doações, subvenções, campanhas ou promoções destinadas ao levantamento de fundos. Os sócios contribuintes tinham por obrigação pagar pontualmente a contribuição periódica aprovada por assembleia geral, sendo que o não pagamento resultaria na sua exclusão (AMAS, Estatuto da..., 1987)².

Neste trabalho, a educação é compreendida como processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais as pessoas estão envolvidas de modo necessário e inevitável pelo fato de existirem socialmente (LIBÂNEO, 2013), sendo que as práticas educativas estão determinadas por exigências sociais, políticas e ideológicas, constituindo-se por conhecimentos definidos que irão inculcar condutas e normas com o objetivo de moldar os seres humanos segundo finalidades educacionais de determinado momento histórico-social.

No Centro de Reabilitação Ninota Garcia as pessoas com deficiência intelectual participavam das turmas do “Jardim de Infância”, da “Escola Primária” e da “Escola Bertilde Carvalho”, sendo que nas duas primeiras ficavam juntos com os alunos da comunidade que não tinha deficiência. De acordo com MH, que foi diretora da instituição pelo período de dez anos, as instalações físicas eram muito boas e atendiam a todas as necessidades da clientela. Eram atendidos alunos com todas as deficiências: visual, auditiva, intelectual e motora. “Então o objetivo era alcançar o maior êxito possível com aquelas pessoas que nos procuravam, dentro dos limites que existiam na época [...]” (MH, 09/08/2011). A seleção das crianças era feita pelo pessoal responsável pela assistência social, e além desses, a instituição também contava com os serviços de um médico pediatra, um neurologista, um psicólogo e um fisioterapeuta. O diagnóstico era dado por esta equipe e depois era realizada uma triagem para o local onde o aluno deveria ser encaminhado.

Os alunos que frequentavam o “Ninota Garcia” tinham idades variadas. Existiam alunos com idades entre 15, 16, 18 e até 30 anos, o objetivo maior era a socialização. Com relação aos menores, além da socialização, eram trabalhadas atividades para coordenação motora, nomeação e distinção de objetos, classificação, seriação, agrupamento, leitura de histórias, escrita de letras e números, quantificação, desenho, pintura e noções básicas, como o conceito de maior e menor. Os alunos da “Escola Primária” estudavam vocabulário relacionado a palavras consideradas de uso no cotidiano, higiene e limpeza do corpo e do ambiente, comportamento social, datas comemorativas, noções de localização espacial, sistema monetário, verbos, caligrafia, leitura e noções matemáticas, como dúzia, metade, inteiro, composição e decomposição de números, dentre outros tópicos.

Sobre o seu trabalho na Apae, RM informa que a frequência dos alunos era boa. Eles dificilmente faltavam, e nas salas havia por volta de quatro alunos por turma, com um professor em cada uma delas. Os seus alunos eram jovens ou adultos, a maior parte com cerca de 20 anos de idade; todos diagnosticados com deficiência intelectual. Mas, segundo ela, tinha também uma turma de crianças menores, formada por alunos com uma faixa de sete anos de idade. RI foi aluno dessa professora, que relembra:

Tem muita história de RI. Eu lembro que estava grávida, com um barrigão e saía pelo corredor, correndo atrás de RI. A Apae era diferente, realmente, tanto na estrutura quanto nos atendimentos. Tinha psicólogo, eu corri para o psicólogo para pedir ajuda de como lidar com essas situações (RM, 03/06/ 2019).

A clientela da Apae tinha suas turmas separadas por idade. De acordo com RM, sua prática pedagógica era realizada por meio de atividades que buscavam dar maior autonomia na vida diária de seus alunos, além de atividades que utilizavam as letras do nome, conceitos básicos de português e matemática, entre outras.

A instituição “Rosa Azul”, que foi criada com uma proposta multidisciplinar de trabalho, desde o início de seu funcionamento contou com a participação de diferentes tipos de profissionais,

tanto do campo da saúde como no da educação. Assim como as outras instituições, essa também recebia professores da rede pública de ensino para atuarem junto aos seus alunos. Entre as primeiras docentes cedidas pelo Estado para trabalharem na “Rosa Azul” estava a professora MC. Ela entrou para a instituição no ano de 1981, nessa época instalada na avenida João Ribeiro. Nesse período não existiam no local pessoas com deficiências diferenciadas. A maioria do público tinha deficiência motora, principalmente oriunda da paralisia cerebral e ia fazer fisioterapia. Com o tempo, a instituição passou a ser conhecida pela sociedade e outras pessoas começaram a chegar, muitas das quais tinham síndrome de Down.

No período em que as instalações estavam na “Chácara Asa Branca”, no ano de 1985, a professora MC considerava-as razoáveis, pois as salas eram adaptadas, visto que era uma chácara e antes existiam cocheiras e a área livre era muito espaçosa e ventilada. LM, que nessa época era funcionária contratada pela instituição e trabalhava no setor administrativo, confirma essas informações e complementa:

Eram seis salas abertas, tinha havido cavalos no lugar, aí CC fez um muro e transformou em salas. Tinha uma casa atrás que era a administração e outra mais à direita que era onde se fazia fisioterapia” (LM, 28/05/2019).

LM também foi pedagoga na Apae, antes de trabalhar na “Rosa Azul”, e informa que o trabalho nas duas instituições era bem parecido.

Depois de pouco tempo trabalhando como docente, MC assumiu a função de coordenadora pedagógica na instituição, e, segundo ela, eram poucos alunos por turma, no máximo entre oito e dez, cada sala tinha a presença de uma professora e uma auxiliar, e os discentes eram separados por idade e por deficiência. Nessa fase eram atendidas pessoas com deficiências auditiva e intelectual e com relação às idades eram “[...] de zero até quando eles não queriam mais” (MC, 28/05/2019). Para os pequeninos, entre zero e quatro anos de idade, existia um trabalho de estimulação precoce e estimulação essencial. Esse trabalho compreendia atividades, recursos humanos e ambientes incentivadores que visavam proporcionar às

crianças, nos seus primeiros anos de vida, experiências que as possibilitassem alcançar um desenvolvimento pleno no seu processo evolutivo.

A Amas realizava atividades de alfabetização para pessoas com autismo leve e que estudavam no ensino regular, mas que precisavam desse apoio no contraturno para se desenvolver de modo mais adequado. Com essas pessoas, as atividades pedagógicas eram organizadas da seguinte forma:

Uma coisa bem maternal mesmo, cobrir letrinha, para isso às vezes era necessário segurar na mão, a questão do equilíbrio com o trabalho com obstáculos, reconhecimento de objetos concretos, formas, encaixes. Tinha um trabalho também com alinhavos, pinturas livres e com moldes vazados em panos de prato, lençóis, ponto de cruz, esculturas, tapeçarias, bijuterias, aquelas coisas todas que a gente fazia e vendia nas feiras. Esse trabalho também era realizado com os alunos com autismo mais severo, mas eles precisavam de mais ajuda. À medida que eles iam crescendo a gente ia fazendo coisas mais condizentes com as idades. Eu me lembro que uma vez que nós fizemos um ovo de páscoa, alguns fizeram sozinhos, outros com a gente, foi uma ‘sensação’ para eles (MCR, 04/04/2019).

Com esse trabalho as docentes percebiam uma evolução nos alunos e informam que não recebiam muitos deles na instituição, pois preferiam trabalhar se preocupando com a qualidade e não com a quantidade. Outros alunos, com autismo severo, ficavam o dia inteiro na instituição e nela tinham tanto a hora do sono quanto da escovação, todos esses momentos eram oportunidades de grande aprendizado.

Os professores das instituições pesquisadas relataram que sempre participavam de cursos relacionados à questão da deficiência promovidos pelas instituições, pelo Estado ou pelos municípios, sendo muitos deles ministrados por profissionais de destaque nacional. A promoção destes, pelo poder público, se deve ao fato de que a maioria dos professores que trabalhavam nessas instituições era do quadro de docentes da educação pública, os quais eram cedidos a essas instituições, como já foi citado anteriormente.

De acordo com professores do “Ninota Garcia” esses cursos eram constantes, contudo, de modo diferente relatam as professoras que

trabalharam na Apae, essas afirmaram que participavam de cursos, mas que estes não eram regulares. Constantes ou inconstantes, a presença desses cursos demonstra que os profissionais recebiam qualificação para exercer o seu trabalho. O problema fica no fato de que a maioria dos docentes trouxe a informação de que nesses cursos eram abordados conceitos sobre as deficiências e não apresentavam metodologias que pudessem dar um direcionamento para o trabalho junto aos alunos com deficiência, na sala de aula. Por conta disso, muitas professoras afirmaram que passaram a conhecer mais as deficiências, porém o trabalho não tinha um direcionamento metodológico, era pautado nas intuições pessoais. “Era um trabalho intuitivo, de acerto e erro. A gente partia do que o aluno sabia fazer, do que ele era capaz. Hoje a gente chama de currículo individual do aluno” (VM, 06/05/2019).

Desse mesmo modo intuitivo de direcionar o trabalho pedagógico atuava a professora MA. Ela fez parte do grupo das primeiras professoras da Amas e se emocionou muito durante toda a sua narrativa, lembrando seu trabalho nessa instituição. Apesar de classificar seu trabalho como intuitivo, a instituição contava com o apoio de profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeutas e alguns médicos que orientavam o trabalho realizado. Neste sentido, com relação à qualificação, a professora VM relata que a Amas, desde o seu início, forneceu um assessoramento muito bom, tendo o cuidado de buscar informações com um referencial teórico e clínico por meio de médicos de renome nacional na área do autismo. Porém, esse é um público muito difícil de se trabalhar, pois as variações dentro do transtorno são inúmeras. Se analisarmos os profissionais citados pelas professoras, perceberemos que era um apoio de conhecimento clínico, todos atuantes na área da saúde, o que talvez justifique esse trabalho pautado na intuição, demonstrando uma lacuna nos conhecimentos de cunho pedagógico.

A partir dos relatos das professoras que trabalhavam nas instituições pesquisadas e dos

outros documentos analisados, foi possível a construção do Quadro 1, acerca das práticas educacionais que eram realizadas. Nele observa-se que as atividades desenvolvidas nas instituições eram bastante semelhantes, sendo que a maioria dessas atividades favorecia o desenvolvimento das habilidades motoras. O trabalho direcionado à matemática se referia aos conceitos básicos e quanto a uma prática voltada para a alfabetização, entendida como competência para ler e escrever, essa também ficava apenas na escrita de letras do alfabeto e do nome próprio, o que torna uma experiência muito limitada para se alcançar este objetivo. A única que citou a contação de histórias foi uma professora do Ninota Garcia, o que não significa que esta prática não era realizada nas outras instituições. Em todos os locais pesquisados o trabalho de socialização foi citado como desenvolvido por meio de festas comemorativas internas e passeios externos, não sendo descrita nenhuma atividade cotidiana para este fim. No que diz respeito à construção da autonomia, o que mais se utilizava era o ensinamento de como cuidar do próprio corpo, apenas as professoras da Amas, neste quesito, mencionaram a estimulação sensorial e o desenvolvimento da percepção visual como formas de propiciar tal habilidade.

A falta de conhecimento metodológico e a escolha deste referido modelo “intuitivo” de se ensinar também podem ter como explicação o fato já relatado de que a maior parte das professoras entrevistadas tinha, no período retratado na pesquisa, formação apenas em nível médio. Além disso, as outras entrevistadas estavam iniciando o curso superior em Pedagogia ou tinham acabado de se formar nesse curso. Concomitantemente, para a maioria destas, era a primeira experiência docente, e já com pessoas com deficiência, sendo que essas comumente necessitam de métodos de ensino adequados às suas especificidades. Então, foram aprendendo seu ofício, na prática do “fazer pedagógico”.

Quadro 1 – Práticas educacionais desenvolvidas nas instituições pesquisadas

Nº	Instituição	Práticas Pedagógicas
01	Centro de Reabilitação Ninota Garcia	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de coordenação motora – desenho e pintura. • Noções básicas de português – nomeação e distinção de objetos, contação de histórias e escrita de letras. • Noções básicas de matemática – seriação, agrupamento, classificação, quantificação de elementos, localização espacial e escrita de números. • Atividades de socialização – festas comemorativas internas. • Atividades para desenvolvimento da autonomia – cuidados com o corpo e o ambiente.
02	Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de coordenação motora – desenho, colagem, pintura, alinhavo e modelagem. • Noções básicas de português – vocabulário de palavras de uso cotidiano e escrita do nome e das letras do alfabeto. • Noções básicas de matemática – quantificação de elementos, escrita de números e cores. • Atividades de socialização – passeios externos e festas comemorativas internas. • Atividades para desenvolvimento da autonomia – cuidados com o corpo.
03	Associação de Pais e Amigos do Excepcional – Aracaju	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de coordenação motora – desenho, pintura e colagem. • Noções básicas de português – atividades com as letras do nome. • Noções básicas de matemática – quantificação de elementos e cores. • Atividades de socialização – passeios externos e festas comemorativas internas. • Atividades para desenvolvimento da autonomia – cuidados com o corpo.
04	Associação de Amigos do Autista de Sergipe	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de coordenação motora – encaixes, alinhavos, pinturas, confecção de bijuterias e esculturas. • Noções básicas de português – vocabulário com o nome de objetos concretos e escrita das letras do alfabeto. • Noções básicas de matemática – quantificação de elementos, seriação, agrupamento e cores. • Atividades de socialização – passeios externos e festas comemorativas internas. • Atividades para desenvolvimento da autonomia – estimulação sensorial e percepção visual.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Necessário destacar que no Brasil, só a partir dos anos de 1950 começaram a ser implementadas iniciativas oficiais voltadas para a educação desta parte da população. Essas se iniciam por meio das chamadas “Campanhas”, tendo a primeira ocorrida no ano de 1957, com a finalidade de promover educação e assistência às pessoas surdas. A partir de então outras foram sendo instituídas, voltadas para outros tipos de deficiências. Essas campanhas foram importantes pois possibilitaram a realização de diversos encontros em que foram discutidas questões relacionadas à educação das pessoas com deficiência. As Campanhas Nacionais foram extintas no ano de 1973, quando o então presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), com o objetivo de organizar a Educação Especial brasileira (BUENO, 2016).

Segundo Iara Maria Campelo Lima, uma das responsáveis pela implantação da Educação Especial

no estado de Sergipe, o trabalho pedagógico orientado pelo Cenesp era mais voltado para a psicomotricidade, conhecida na época como “prontidão”. Essa é uma atividade importante no início da prática educativa, mas de modo muito lúcido Iara nos traz que: “Tudo isso é importante, mas não saía daí. Tem que dar outros tipos de oportunidades. O problema era a dificuldade de as pessoas acreditarem na capacidade de superação” (LIMA, 14/05/2019). Importante repetir que ao se observar o Quadro 1, além das atividades psicomotoras, as instituições pesquisadas trabalhavam apenas com as noções básicas de português, matemática e atividades que visavam socialização e autonomia relacionada aos cuidados com o próprio corpo. Neste sentido, percebe-se que a incredibilidade quanto ao potencial das pessoas com deficiência impunha limites na oferta de possibilidades de uma educação de qualidade, uma

educação que lhes propiciasse real condição de êxito no campo educacional.

Possivelmente esta visão limitada e limitante, além da já mencionada influência médica, propiciava o formato dos cursos oferecidos aos professores que atuavam na educação especial, que se preocupava mais com questões orgânicas do que educacionais. O que deixava uma lacuna nos conhecimentos necessários a uma prática educacional teoricamente embasada.

Considerações finais

Ao estudar a história das práticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência no estado de Sergipe, entre os anos de 1962 e 1987 nas instituições pesquisadas, percebe-se inicialmente que essas práticas ocorriam, na maioria dos casos, pautadas num modelo denominado pelas professoras de “intuitivo”, sendo que a partir dos resultados obtidos iam dando direcionamento aos seus trabalhos.

Quanto às práticas educacionais desenvolvidas, o que mais se observou foi a primazia de atividades relacionadas, principalmente, à coordenação motora e conceitos básicos de português e matemática. Esses ensinamentos, talvez por conta do grau de deficiência intelectual presente nos alunos ou pela falta de credibilidade dada às suas possibilidades de êxito educacional, eram sempre num nível inicial, o que não se configurava como uma prática voltada para a alfabetização. Deste modo, faz-se relevante salientar que da mesma forma que não se pode limitar a capacidade de uma pessoa aprender, também não se deve exigir que ela adquira conhecimentos que, em determinado momento, não sejam compatíveis com as limitações que apresenta. No que se refere à relação com um currículo formal, alguns trabalhos desenvolvidos nas instituições eram similares aos realizados nos anos iniciais das escolas regulares, contudo não avançavam para atividades que exigissem um nível maior de complexidade.

O fato é que apesar das lacunas existentes, no que se refere a um trabalho pedagógico que estimulasse ao máximo o potencial dos alunos atendidos, num período de muita desinformação e de pouca circulação das informações que existiam,

essas instituições receberam muitas pessoas com deficiência e, a partir do que sabiam e do que iam aprendendo nos cursos que participavam e do contato com os próprios alunos assistidos, seus profissionais contribuíram para que essas pessoas pudessem se desenvolver por meio de todos os estímulos possíveis de serem dados no período pesquisado.

Notas

1 “O interesse público em relação aos direitos das pessoas com deficiência foi reconhecido na estrutura do Estado brasileiro com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1985 [...] A criação da CORDE significou um passo importante na ação governamental voltada para os direitos da pessoa com deficiência. Até então, o Estado brasileiro promovia apenas ações setoriais, como as campanhas voltadas para a educação especial que remontam à década de 1950” (LANNA JÚNIOR, 2011, p. 01).

2 Na Amas foram encontrados poucos documentos. Além desse estatuto e do termo de posse, foram encontradas duas atas, a primeira tratava da eleição da primeira diretoria, datada de 03/08/1987, e a segunda abordava destituição de membros da diretoria e do conselho fiscal. Esses documentos, apesar de legíveis, não se encontravam em bom estado de conservação. Quando questionados sobre a situação destes e sobre a ausência de outros, a informação obtida, por meio do atual secretário, é de que todos foram perdidos decorrentes de uma chuva que causou muitos danos à instituição e destruiu os documentos lá existentes. Não foi encontrado nenhum registro iconográfico.

Referências

AMAS, ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA DE SERGIPE. **Estatuto da Associação de Amigos do Autista de Sergipe**. 1987.

AMAS, ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA DE SERGIPE. **Livro de Atas da Associação de Amigos do Autista de Sergipe**. 1987.

A ROSA AZUL. **Tribuna de Aracaju**, Nº 2.139, Ano X, 09 de agosto de 1980.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2016.

CC. 2019. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. Aracaju. 23.05.2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Gualhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

EDUCAÇÃO de excepcionais. **Diário de Aracaju**, 13 de agosto de 1980.

GARCIA FILHO, Antônio. **A reabilitação em Sergipe**. Aracaju: Gráfica Aracaju, 1966.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INAUGURADO festivamente o Centro de Reabilitação “Ninota Garcia”. **Correio de Aracaju**, Nº 6. 743, Ano LV, 27 de junho de 1962.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **A CORDE e o CONADE na organização administrativa do Estado brasileiro**. Disponível em:
<<http://www.bengalalegal.com/corde-historia-pcd>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Iara Maria Campelo. 2019. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. Aracaju. 14.05.2019.

LM. 2019. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. Aracaju. 28.05.2019.

MAGALHÃES, Ana Cristina *et al.* **Pais e dirigentes**: uma parceria eficiente. Reflexões sobre a interperação entre família e instituição na vida da pessoa portadora de deficiência. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1997.

MA. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. Aracaju. 11.06.2019.

MC. 2019. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. Aracaju. 11.06.2019.

MCr. 2019. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. 04.04.2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – Aracaju**: formação de professores e práticas educativas (1968-1988). Aracaju: Criação, 2018.

MH. 2011. **Entrevista concedida a Patrícia de Sousa Nunes Silva**. Aracaju. 09.08.2011.

MINATEL, Martha Morais. **Institucionalização e educabilidade da infância anormal em Sergipe (1940-1979)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

RM. 2019. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. Aracaju. 03.07.2019.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. **A Escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano**. 2018. Disponível em:
<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submission/downloadFileProceedings/2349>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SILVA, Patrícia de Sousa Nunes. **Antônio Garcia Filho (1941-1999): um intelectual engajado**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unit, Aracaju, 2012.

SOUZA, Rita de Cássia Santos. **Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descasos, lutas dores e conquistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFS/São Cristóvão - SE, 2000.

VM. 2019. **Entrevista concedida a Walna Patrícia de Oliveira Andrade**. Aracaju. 06.05.2019.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: tomo V**. Fundamentos de defectologia. Madrid: Espanha: Visor, 1997.