

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENADORIA ESPECIAL DE MUSEOLOGIA
CURSO DE MUSEOLOGIA**

Luciana Goss

**AÇÕES EDUCATIVAS E PEDAGOGIA DECOLONIAL
UM ESTUDO DE CASO NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI**

Florianópolis
2019

Luciana Goss

AÇÕES EDUCATIVAS E PEDAGOGIA DECOLONIAL
UM ESTUDO DE CASO NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação
em Museologia do Centro de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para a obtenção do título
de Bacharel em Museologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Thainá Castro Costa
Figueiredo Lopes

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Goss, Luciana
AÇÕES EDUCATIVAS E PEDAGOGIA DECOLONIAL : UM ESTUDO DE
CASO NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI / Luciana Goss ;
orientador, Thainá Castro Costa Figueiredo Lopes , 2019.
98 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Museologia,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Museologia. 2. museologia decolonial. 3. ações
educativas. 4. museologia. 5. decolonial. I. , Thainá
Castro Costa Figueiredo Lopes. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Museologia. III. Título.

Luciana Goss

**AÇÕES EDUCATIVAS E PEDAGOGIA DECOLONIAL
UM ESTUDO DE CASO NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharel” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Museologia.

Florianópolis, 20 de dezembro de 2019.

Prof.ª Dr.ª Thainá Castro Costa Figueiredo Lopes
Coordenadora do Curso Museologia

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Thainá Castro Costa Figueiredo Lopes
Orientadora
UFSC

Prof.ª Dr.ª Cláudia Feijó
Avaliadora
Instituição

Prof.ª Dr.ª Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Avaliadora
UFSC

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram de diversas maneiras para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso. A elas, minha gratidão e reconhecimento.

Aos meus pais, Djalma e Neusa, *in memoriam*, pelo amor e dedicação.

Ao Élcio, parceiro de vida, por estar presente em todos os momentos; pelo incentivo e encorajamento.

À Sofia, por ser essa pessoa de luz e felicidade.

Aos professores e professoras do Curso de Museologia da UFSC, por me mostrarem a seriedade e a responsabilidade do fazer museológico, em todas as suas dimensões.

À Professora Thainá Castro Costa Figueiredo Lopes, por sua orientação segura e afetuosa, pela disponibilidade e engajamento.

Ao Professor Valdemar de Assis Lima, por ter me apresentado ao pensamento da decolonialidade, e me ajudado a ver o mundo de uma forma diferente; por compartilhar seu amor à Museologia e à necessidade do enfrentamento das barbáries.

Aos meus colegas do Curso de Museologia, pela troca de experiências, pelo convívio, pelo apoio.

Ao sr. Fábio Luiz Marian Pedro, diretor do Museu do Homem do Sambaqui, pela disponibilidade em responder à entrevista, e pela colaboração no trabalho.

À Caroline Liebl de Bastos, Museóloga do Museu do Homem do Sambaqui, pela calorosa recepção ao meu trabalho, pela contribuição no fornecimento de dados e no acompanhamento da pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, sempre presentes, pelo apoio e amizade.

RESUMO

Os museus são considerados espaços de educação. Sendo assim, é importante conhecer e refletir sobre que tipo de abordagem pedagógica está sendo utilizada nas ações educativas, que constituem uma das principais ferramentas da educação museal. A pedagogia decolonial propõe uma abordagem que busca romper com padrões e ideais de dominação/colonialismo para sugerir uma narrativa voltada aos interesses e necessidades locais, questionando, muitas vezes, a chamada história oficial. A Museologia pode e deve dialogar com os estudos decoloniais no sentido de desconstruir as narrativas das exposições museológicas, possibilitando novos questionamentos, reflexões e inquietações. Os museus estão sujeitos aos conflitos de poder em seus discursos e narrativas, e precisam estabelecer parâmetros de ações educativas que estejam alinhados à diminuição das desigualdades de oportunidades, aumento da visibilidade de cidadãos subalternizados, construção de um pensamento crítico e reflexivo, democratização do acesso ao direito de memória, transformação social. O Museu do Homem do Sambaqui, situado na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, possui um acervo arqueológico composto por mais de cento e cinquenta mil peças, de valor reconhecido no Brasil e no exterior. É uma instituição que realiza regular e continuamente ações educativas, recebendo estudantes de diversas instituições, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior. O trabalho procura estabelecer relações entre o pensamento decolonial e as ações educativas desenvolvidas no Museu do Homem do Sambaqui, assim como sugerir contribuições dos estudos da decolonialidade para a realização de ações educativas em museus.

Palavras-chave: ações educativas, educação museal, pedagogia decolonial, Museu do Homem do Sambaqui.

ABSTRACT

Museums are considered spaces of education. Thus, it is important to know and reflect on what kind of pedagogical approach is being used in educational actions, which constitute one of the main tools of museum education. Decolonial pedagogy proposes an approach that seeks to break with patterns and ideals of domination / colonialism to suggest a narrative focused on local interests and needs, often questioning the so-called official history. Museology can and should dialogue with decolonial studies in order to deconstruct the narratives of museological exhibitions, allowing new questions, reflections and concerns. Museums are subject to power conflicts in their discourses and narratives, and need to establish parameters of educational actions that are aligned with the reduction of inequalities of opportunities, increased visibility of subordinate citizens, construction of critical and reflective thinking, democratization of access to right of memory, social transformation. The Museu do Homem do Sambaqui, located in the city of Florianópolis, Santa Catarina, has an archaeological collection composed of over one hundred and fifty thousand pieces, of recognized value in Brazil and abroad. It is an institution that regularly and continuously conducts educational activities, receiving students from various institutions, from kindergarten to higher education. The paper seeks to establish relations between decolonial thinking and educational actions developed at the Museu do Homem do Sambaqui, as well as to suggest contributions of decolonial studies to the realization of educational actions in museums.

Keywords: educational actions, museum education, decolonial pedagogy, Museu do Homem do Sambaqui.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Painel com fotos e informações sobre os povos Xokleng.....	48
FIGURA 2 - Artefatos da Tradição Rikbaktsa.....	48
FIGURA 3 - Lanças Karajá.....	49
FIGURA 4 - Artefatos de Tradição Indígena.....	49
FIGURA 5 - Artefatos Arqueológicos.....	50
FIGURA 6 - Líticos.....	50
FIGURA 7 - Líticos: pontas de flechas.....	51
FIGURA 8 - Esqueletos Humanos encontrados em escavações arqueológicas.....	51
FIGURA 9 - Cerâmica Guarani.....	52
FIGURA 10 - Cerâmica e Artesanato Guarani.....	52
FIGURA 11 - Vitrine de Líticos que podem ser tocados pelos visitantes.....	53
FIGURA 12 - Exemplo de Petroglifo.....	53
FIGURA 13 - Ala de Taxidermia.....	54
FIGURA 14 - Ala de Taxidermia.....	54
FIGURA 15 - Esqueleto de rincossauro.....	55
FIGURA 16 - Numismática.....	55
FIGURA 17 - Sessão de Malacologia.....	56
FIGURA 18 - Sessão de Geologia.....	56
FIGURA 19 - Objetos da Liturgia Católica.....	57
FIGURA 20 - Indumentária da Liturgia Católica.....	57
FIGURA 21 - Indumentária da Liturgia Católica.....	58
FIGURA 22 - Acesso ao Museu do Homem do Sambaqui.....	65
FIGURA 23 - Painel expositivo sobre os índios da Tradição Xokleng.....	69
FIGURA 24 - Indumentária Litúrgica.....	72
FIGURA 25 - Placa informativa sobre o acervo litúrgico do MHS.....	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Atendimento ao público escolar no MHS em 2019.....	45
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

MHS – Museu do Homem do Sambaqui

PNEM – Política Nacional de Educação Museal

PNM – Política Nacional de Museu

REM – Rede de Educadores em Museus

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO MUSEAL, PEDAGOGIA DECOLONIAL E AÇÕES EDUCATIVAS.....	19
2.1	A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS.....	19
2.2	A EDUCAÇÃO MUSEAL NO BRASIL.....	23
2.3	PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	26
2.3.1	Os estudos decoloniais.....	26
2.3.2	Pedagogia decolonial.....	28
2.4	AÇÕES EDUCATIVAS	35
3	AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU HOMEM DO SAMBAQUI.....	39
3.1	O MUSEU HOMEM DO SAMBAQUI.....	39
3.2	AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU HOMEM DO SAMBAQUI.....	41
3.2.1	Concepções sobre ações educativas do ponto de vista do museu: relatório de entrevistas.....	41
3.2.2	Ações educativas na prática: relatório de observações.....	44
4	O PENSAMENTO DECOLONIAL E O MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI.....	62
4.1	SUGESTÕES DE UMA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA DECOLONIAL PARA AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI	66
4.1.1	Repensando alguns aspectos da ação educativa: A relação visitante/museu....	66
4.1.2	Repensando a narrativa museológica: O acervo do MHS e a decolonialidade.	68
4.1.3	O Museu do Homem do Sambaqui e o seu entorno: estreitando relações com a comunidade e fortalecendo uma pedagogia de emancipação e cidadania.....	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
7	ANEXOS.....	84

1 - INTRODUÇÃO

Quando ingressei na graduação em Museologia, o fiz por uma série de razões, mas a principal, sem dúvida, foi a minha grande paixão por esta instituição denominada de Museu. Estes espaços sempre chamaram a minha atenção, e desde criança, sempre que tive oportunidade visitei e continuo visitando museus, na minha cidade e em outras. A aura destes ambientes sempre me contaminou de tal forma que eu sempre soube que, após uma visita a um museu, eu nunca saía da mesma forma que havia entrado.

Com o decorrer dos estudos da graduação, fui me dando conta, que a minha paixão – ainda que legítima e imorredoura – estava impregnada de aspectos ingênuos em relação a estas instituições. Foi como estudante de Museologia que fui, aos poucos, me dando conta de questões que antes sequer passavam pela minha cabeça: os museus, além de espaços de deleite e fruição podem também ser espaços de opressão, de apagamentos, de fortalecimento de ideologias dominantes, de exclusão e de poder.

Felizmente, aprendi também, ao longo do curso, que - se utilizados a serviço das pessoas, dos públicos -, os museus podem e devem ser espaços de transformação social. Podem ser espaços de inclusão, de provocação, de resistência, de empoderamento, de igualdade e emancipação. E, principalmente, espaços de educação. Comprometidos com a formação de cada indivíduo que entra nesses espaços, construindo narrativas que contribuam para o seu entendimento do mundo, que dialoguem com as realidades das pessoas, que acolham cada visitante em um espaço de compartilhamento.

Comecei a perceber então, que o aspecto educativo dos museus apresenta uma prioridade bastante relevante em relação as atividades museológicas. Todo museu, tem, por certo, um viés educativo, mas o alinhamento das ações educativas de uma instituição ao tipo de Museologia que se deseja ver praticada é uma ação importante para um modelo de Museu que eleja a transformação social como um de seus objetivos. E comecei a pensar em pesquisar então, de que maneira esse modelo de transformação social e as ações educativas em museus poderiam dialogar.

Acredito que os museus são lugares que existem em função do seu(s) público(s). São diversos visitantes por ano (em alguns casos, milhares) que visitam essas instituições buscando diversão, informação, conhecimento, lazer, distração; muitos visitantes são levados por agências de turismo, por excursões escolares; outros, visitam o museu espontaneamente. Podemos então, entender o museu como um espaço que se encontra

simultaneamente em diversas categorias de atuação (lazer, turismo, cultura, educação, fruição, etc.). Para além disso, são considerados também lugares de memória e identidade.

Para essa pesquisa, entretanto, quero ressaltar a função educativa dos museus como uma de suas atribuições principais. Os museus podem ser considerados primordialmente espaços de educação. Como instituição, o museu tem, nas ações educativas, uma ferramenta que permite construir pontes, suscitar debates, questionamentos, desconfortos até, de maneira a atingir – sempre de forma planejada e sensível – os públicos desejados.

No entanto, é necessário que se pense de que tipo de educação estamos falando, quando o assunto é educação museal. É preciso ter clareza de quais são as propostas teórico-metodológicas que embasam as ações que serão desenvolvidas no ambiente da instituição, sob o risco de o visitante não se beneficiar do que poderia ser uma visita rica e transformadora, do ponto de vista da educação.

Os autores do pensamento decolonial – e aí incluídos os estudos de pedagogia decolonial – defendem que os povos colonizados tiveram seus sistemas de educação, cultura, identidades, socializações, historicamente baseados em modelos coloniais. Portanto, faz-se necessário uma reflexão da conjuntura atual a partir de uma perspectiva da decolonialidade.

Inseridas dentro de uma proposta diferenciada de museu, defendida pela Museologia Social – em que museu se apresenta mais como espaço-fórum de debates do que como espaço sacralizado/templo – as ações educativas tem o poder de reverberar para além do museu as propostas de narrativas, tornando-se fatores de multiplicação de saberes e possibilidades de transformação.

A decolonialidade, tomada em seu viés psicológico, pode ser considerada como uma possibilidade de referencial teórico para a prática de ações educativas em museus que se pretendem transformadores da realidade social.

A ação educativa por si só não garante, necessariamente, resultados como questionamentos, debates, reflexões, críticas. Esses resultados, pretendidos dentro de uma esfera de museu como espaço de transformação social, somente serão alcançados se provocados por ações educativas baseadas em um pensamento transformador.

Por conseguinte, da perspectiva da Museologia – especificamente da área da Educação Museal – torna-se relevante compreender se e como os museus estão se apropriando dos elementos da pedagogia decolonial em suas práticas; verificar se, e como, tanto nas ações educativas como em outras esferas da educação museal, as

instituições na cidade de Florianópolis estão inseridas em um processo transformador, levando em conta as realidades, subjetividades, histórias, lutas, apagamentos, dos públicos que frequentam os museus, de um ponto de vista da decolonialidade.

A pesquisa será desenvolvida sob a abordagem da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa revelou-se a mais adequada à proposta do tema da pesquisa, uma vez que esse tipo de pesquisa permite e utiliza elementos da subjetividade na análise e elaboração dos dados; são utilizadas descrições, comparações e interpretações para que o pesquisador consiga responder ao seu problema de pesquisa; é uma pesquisa que permite que o olhar do pesquisador esteja colocado em suas observações, relatórios, análises e conclusões.

O método utilizado será o estudo de caso. O estudo de caso vai permitir uma análise mais aprofundada da instituição escolhida no âmbito do tema da pesquisa, assim como a utilização de recursos (observações e entrevistas) que convergirão para a análise de uma maneira orgânica e complementar. As observações serão realizadas na instituição pesquisada, durante o desenvolvimento das ações educativas. Durante essas observações, será redigido um diário de campo, que pode constituir valiosa fonte de informações para a análise qualitativa.

As entrevistas serão realizadas com os profissionais do museu, prioritariamente as pessoas atuantes diretamente com o setor educativo do museu e/ou com as mediações das visitas. O objetivo das entrevistas será possibilitar um espaço para esses profissionais se posicionarem em relação ao tema da pesquisa, apresentando seu trabalho, esclarecendo dúvidas, apresentando sugestões, enfim, tendo um momento de participação na escrita do trabalho. As entrevistas serão do tipo semi-estruturadas.

O museu escolhido para o estudo de caso foi o Museu do Homem do Sambaqui, situado no centro de Florianópolis. A escolha se deu por ser uma instituição que realiza contínua e frequentemente um programa de ações educativas com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em sua maioria – mas não exclusivamente – alunos do Colégio Catarinense, instituição de ensino centenária da Capital, aonde o Museu se encontra inserido. Nascido dentro do Colégio Catarinense, a vocação educativa do Museu do Homem do Sambaqui é incontestável, e suas ações já ultrapassam 50 anos de atividades. Contribuíram também para a escolha a boa receptividade da instituição ao projeto de pesquisa, e uma inegável memória afetiva do local por parte da pesquisadora, como ex-aluna do Colégio Catarinense, e visitante à época – com um misto de fascínio e apreensão – dessa instituição.

Com o estudo de caso, espera-se assim, contribuir para um maior conhecimento da realidade dos museus no nosso município no que diz respeito à temática do trabalho, e ampliar a discussão no campo da educação museal, ações educativas e pedagogia decolonial; a pesquisa pretende, portanto, responder a seguinte questão: de que maneira os conceitos da pedagogia decolonial podem contribuir para o desenvolvimento de ações educativas no Museu do Homem do Sambaqui?

Embora os museus também possam ser considerados espaços de diversão, lazer e entretenimento, muitos autores da Museologia apontam para a função educativa como uma das primordiais do museu, colocando essa instituição como destacadamente um local de educação. Mário Chagas (2010) nos lembra que essa dimensão educacional dos museus não é sequer uma novidade ou uma questão levantada recentemente; ao contrário, ela sempre esteve presente: desde o processo de criação dos primeiros museus, a perspectiva educativa esteve não somente presente, mas constituiu a própria base epistemológica que veio a constituir os museus tais como os conhecemos hoje.

Para esse autor, a questão passa por que tipo de orientação educacional está presente nos museus brasileiros, seja nas ações educativas propriamente ditas ou em outras ações museológicas, como exposições, eventos e diálogos com a comunidade; a educação desejada é a educação “numa dimensão ética, crítica e transformadora” (2010, p. 29).

Outro autor a apontar a importância do papel educativo nos museus é Ulpiano Bezerra de Meneses. Este autor afirma que 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 o elitismo, o estetismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos, etc. (MENESES, 2000, p. 93).

O autor alerta, no entanto, para o risco do museu entender a educação como uma “tábua de salvação”, ou seja, realizar ações educativas com fim em si próprias, sem maiores reflexões, sem a responsabilidade profunda e criteriosa que essas ações demandam da instituição. Para uma ação educacional consistente e consciente, será necessário, primeiramente, “começar por indagar que conceito de educação preside aos projetos, ações e hábitos em causa” (2000, p.93).

Meneses fala sobre um processo de educação como formação crítica. A seu ver, toda educação tem que ter como eixo a formação crítica. Essa formação crítica se expressa

através de uma educação que permita ao educando continuar a educar-se; que permita ao indivíduo elaborar perguntas, questionar afirmações, construir outras narrativas, buscas alternativas, reconhecer incoerências e propor soluções.

É com a *formação crítica* que os museus deveriam comprometer-se ao trabalhar com as questões da identidade e da história. Identidade e história não podem ser *objetivos* de um museu, mas *objetos* seus de tratamento crítico – até mesmo para fundamentar uma ação educacional legítima e socialmente fecunda. (MENESES, 2000, p. 95).

Um alerta importante este autor nos traz é no que diz respeito à produção de conhecimento. Para ele, o museu não pode cair na condição de mero repassador de informações; tampouco, incidir no erro de infantilizar a linguagem, com o pretexto de torná-la acessível. O museu precisa sim, estar envolvido com a produção de conhecimento, visando a formação crítica e sempre tendo em vista a responsabilidade sobre as ações educacionais realizadas. A produção do conhecimento, partiria dos questionamentos, estranhamentos, disrupturas, desconfortos. “Para desempenhar consciente e eficazmente seu papel educacional, seria indispensável que o museu se reconhecesse como um lugar, por excelência, mais de *perguntas*, do que de *respostas*” (2000, p.97).

Outra autora que pesquisa sobre educação em Museus é Maria Margaret Lopes. Para essa autora, a maioria dos educadores em museus comporta-se no papel de “mediadores do conhecimento”, ou seja, são tradutores, facilitadores, de um conhecimento científico, verdadeiro, inquestionável – e do qual são conhecedores – para um público que, não apenas não conhece nada ou quase nada sobre o que está sendo apresentado, como também precisaria de uma “simplificação” – caso contrário não teria como acessar as informações disponibilizadas no ambiente da exposição ou da ação educativa.

Nesse cenário, o público não tem como sair de uma posição passiva, e os educadores ficam sujeitos a repetir sempre as mesmas fórmulas, descartando processos mais criativos, participativos e transformadores entre educadores e público; este último não encontra, nesses casos, espaço sequer para elaborar outras perguntas, ressignificar suas próprias experiências, tampouco fazer seu próprio percursos exploratório no museu. Segundo a autora, essa experiência poderia ser bem diferente, se as ações educacionais contemplassem de fato a participação dos visitantes, e procurassem interagir com os indivíduos.

Nossos museus, em sua maioria, ainda estão longe de assumirem a visão de que o público tem um papel construtivo a desempenhar na produção do conhecimento, seja em aspectos contedutísticos, museológicos, museográficos ou mesmo nas próprias atividades educativas. (LOPES, 1997, p.63).

A autora ressalta que a produção de conhecimento poderia ser abordada a partir do questionamento de temas ainda polêmicos, não totalmente definidos; que as lutas de poder, os conflitos, as dificuldades deveriam estar presentes na construção desse conhecimento; que o processo é mais importante que o produto, e que as perspectivas históricas deveriam sempre estar presentes.

Os autores acima citados ajudam a delinear um pensamento de Educação Museal que dialoga com as ideias defendidas pelos autores do decolonialismo.

A expressão “decolonial” vem sendo utilizada por alguns teóricos de diversas áreas em estudos apresentados na última década. Ela se refere a uma teoria que propõe uma maneira diversa de entender o mundo, partindo da visão da decolonialidade: ou seja, desconstruir todo um pensamento dominante, colonial, eurocêntrico de produção do conhecimento. De acordo com esses estudos, a dominação colonial postulou seus conhecimentos (eurocentrados) como verdades únicas e universais, não passíveis de questionamentos, ao mesmo tempo que invisibilizaram todo e qualquer outro tipo de conhecimento. O poder dos dominantes sobre os dominados permitiu aos primeiros que toda a construção epistemológica das ciências humanas fosse baseada em suas experiências, narrativas e interesses, desprezando, descaracterizando e invisibilizando todas as demais formas de conhecimento (colônia).

Entre os autores do decolonialismo, podemos citar Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, Catherine Walsh, dentre outros. Eles se propõem a questionar “geopolítica do conhecimento”, e a propor outras maneiras de produção do conhecimento, a partir de saberes decoloniais. Em relação à pedagogia decolonial, uma autora que tem se destacado no tema é Catherine Walsh.

Catherine Walsh é uma intelectual militante envolvida durante muitos anos em processos e lutas de justiça e transformação social, primeiramente nos Estados Unidos e, nos últimos anos, na América Latina (Equador). Neste continente, construiu sua trajetória de acompanhamento a vários processos de movimentos indigenistas e afrodescendentes. É professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos da Universidad Simon Bolivar, com sede no Equador.

A autora, embasada também nos autores Paulo Freire e Frantz Fanon, propõe uma reflexão sobre a complexa conjuntura atual a partir da perspectiva da decolonialidade. Nas palavras da autora, existe a necessidade de uma “pedagogia e práxis orientada ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (2009, p.12).

Ela alerta que a diversidade cultural, notadamente a partir dos anos 90, passou a estar presente em políticas públicas e reformas educativas e constitucionais, mas, esta presença atende tão somente às necessidades do poder, capital e mercado, ou seja, faz parte de um processo global neoliberal que traz em seu bojo a continuidade da dominação e da colonialidade.

Walsh defende também que a ideia de raça sempre esteve associada a um instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico). Essa ideia forjou a constituição histórica e social da América; os brancos (europeus) se tornaram “naturalmente” superiores, enquanto “negros” e “índios” tiveram suas diferenças históricas, culturais, linguísticas e religiosas apagadas, ocupando “naturalmente” os lugares mais baixos na hierarquia social. Esse pensamento embasou e continua estruturando toda a construção de uma mentalidade latino-americana em diversos aspectos, humanos, sociais, culturais, históricos, pedagógicos, econômicos.

Segundo a autora, é no interculturalismo crítico (e não no interculturalismo funcional, a serviço do neoliberalismo) que encontramos as bases para suprimir as profundas desigualdades sociais e culturais vigentes, através de métodos políticos não violentos; é preciso, primeiramente, visibilizar as causas da assimetria social e fazer a crítica social, com esclarecimentos, questionamentos, propostas e ações. A interculturalidade crítica é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (2009, p. 22). É, portanto, uma construção “de baixo para cima”.

A ideia de interculturalidade crítica ajuda a construir o conceito de pedagogia decolonial. Nesse sentido, a pedagogia é entendida para além do sistema educativo, como “processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores, assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas em um mundo regido pela estrutura colonial” (2009, p. 26). Uma pedagogia que propõe esquecer tudo o que foi aprendido, para voltar a aprender.

Partindo dos pensamentos apresentados acima dentro da área da Educação Museal e da Pedagogia Decolonial, traçamos o seguinte objetivo geral: apontar contribuições do pensamento decolonial para o desenvolvimento de ações educativas em museus. O trabalho tem como objetivos específicos: destacar a importância do museu como um espaço de educação; estabelecer conexões entre os estudos da Museologia Social e da Pedagogia Decolonial; identificar/sugerir práticas museológicas inseridas dentro de um contexto da Pedagogia Decolonial na instituição pesquisada.

O trabalho será estruturado em quatro capítulos, contando com a introdução. O segundo capítulo está sub-dividido em três tópicos, a saber: o primeiro tópico apresenta uma discussão sobre a função educativa dos museus, destacando-se a relevância das ações educativas do ponto de vista da Educação Museal. O segundo tópico será dedicado a apresentar autores e conceitos da pedagogia decolonial em diálogo com aspectos da Educação museal. O terceiro tópico vai se deter sobre ações educativas em museus.

O terceiro capítulo do trabalho será dedicado ao estudo de caso que será desenvolvido no Museu do Homem do Sambaqui. Assim como o capítulo anterior, também está estruturado em três tópicos. No primeiro, serão apresentados os dados referentes ao Museu do Homem do Sambaqui, com o intuito de situar o leitor no que diz respeito à instituição pesquisada. O segundo tópico será destinado ao relato das observações realizadas durante a pesquisa, e o terceiro tópico vai mostrar as entrevistas realizadas com os funcionários da instituição.

O quarto capítulo será destinado a apresentar contribuições para a realização de ações educativas no Museu baseadas em conceitos da Pedagogia Decolonial, levando-se em conta as características da instituição observadas na etapa anterior do trabalho. Ele está estruturado em dois tópicos. O primeiro apresenta uma breve revisão de conceitos relacionados à tipologia de museu pesquisada e o segundo tópico aponta sugestões de desenvolvimento de ações educativas baseadas em uma perspectiva da pedagogia decolonial.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO MUSEAL, PEDAGOGIA DECOLONIAL E AÇÕES EDUCATIVAS

2.1– A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS

A percepção dos museus como espaços de educação se faz presente sempre que pensamos nas funções do museu: salvaguarda, pesquisa, comunicação, conservação; essas funções encontram sua razão de ser à medida em que existe um público que, de alguma forma, vai interagir com os acervos - e nessa troca entre público e acervo estará delineado o enfoque educativo do museu. De acordo com Bruninghaus-Knubel (2015),

o objetivo [do museu] é tornar o conhecimento e os acervos do museu conhecidos do público, pessoas de todas as idades e formações, e permitir que elas participem do conhecimento e da cultura. Consequentemente, toda a ação do museu visa servir ao público e à sua educação. (2015, p.11).

Segundo Marandino (2008), o desenvolvimento da função educativa dos museus ocorreu em três etapas. Na primeira etapa, os museus estavam associados e inseridos em instituições de ensino formais, como as universidades. É o caso do Ashmolean Museum, da Universidade de Oxford, fundado em 1683. O acesso à sua coleção (basicamente história natural e geologia) era restrito a estudiosos. A partir da criação desse museu, inicia-se uma série de inaugurações de museus públicos, em diversos países europeus, com coleções vindas, muitas vezes, da doação de colecionadores particulares.

Utilizando a exposição exaustiva de suas coleções em grandes edifícios, esses museus tinham como objetivo principal a instrução do público por meio da observação de objetos. Em um primeiro momento, eram coleções misturadas de curiosidades, artes e objetos culturais e naturais que, paulatinamente, foram se transformando e se especializando, traduzindo uma organização baseada na nascente delimitação das áreas de pesquisa e conhecimento. (Marandino, 2008, p. 8).

A segunda etapa do desenvolvimento da função educativa dos museus se dá na transição do século XVIII para o século XIX – o “século de ouro” dos museus na Europa. Nesse período, ocorre um aumento do público nos museus, oriundo de classes sociais distintas; o museu passa a ser associado ao progresso do conhecimento, das artes, um lugar do saber. A construção e a solidificação dos governos nacionais de cada país passam também pela criação e consolidação dos museus como parte dos projetos de nação. Foi no século XIX que surgiram os primeiros museus no Brasil.

Os ideais democratizantes, inspirados na Revolução Francesa, fomentaram, por um lado, a abertura de mais museus pela Europa e pela América, e por outro, a preocupação com o viés educativo das instituições. Tais preocupações desembocaram, na Europa, em projetos governamentais nos quais a instrução formal obrigatória tinha como complemento “natural” às visitas a museus. Era o ideal da “lição das coisas”, no qual o aluno visitava o museu para observar “ao vivo” o que havia ensinado em teoria nos bancos escolares. (Marandino, 2008, p. 9).

A terceira e última etapa da consolidação do papel educativo dos museus se deu ao longo do século XX. Com o aumento considerável do público, tanto em número quanto em diversificação, os museus precisaram cada vez mais se assegurar de que os visitantes compreendessem, apreciassem e interagissem com as exposições. Influenciadas principalmente pelos museus norte-americanos, as instituições começaram a implementar estratégias para que os acervos fossem melhor explorados, tornando as exposições mais educativas e inteligíveis.

A função educativa dos museus certamente não parou por aí. Ainda segundo Marandino (2008), ao longo do século XX, as noções tanto de museu como de patrimônio foram ampliadas de tal forma, que a relação entre museu, patrimônio e educação também passa a ser abordada de uma forma diferenciada. Baseadas no pensamento da Nova Museologia, as ações educativo-culturais ganharam uma “dimensão ampliada, na busca por novos métodos e estratégias de engajar os diversos grupos sociais de forma a torná-los co-responsáveis pela preservação de seu próprio patrimônio”. (Marandino, 2008, p. 10).

Embora o papel educativo dos museus esteja presente desde o surgimento dessas instituições, e seja, como vimos, intrínseco à sua formação, a maneira como se define e constrói a relação museu-educação é muito variada e de forma nenhuma constitui uma unanimidade. Diversos fatores, interesses, ideologias e mesmo perspectivas diferenciadas do que é museu e do que é educação entram em jogo no momento de determinar essas relações. Nas palavras de Valente (2008), a ideia de que os museus são “constituídos por uma dimensão educativa é sempre tomada como consensual pelos profissionais do setor. A aceitação não impede, contudo, que com certa frequência, questionamentos a essa noção sejam colocados” (2008, p. 85).

Para a autora, a função educativa dos museus precisou ser repensada a partir de uma democratização dos museus, a partir dos anos 60, e os estudos nessa área passaram a entender a educação nos museus como um processo distinto da educação escolar. “Era necessário que os profissionais de museu vissem o museu diferente da escola, não porque

essas instituições correspondessem a níveis hierárquicos de educação, mas porque são instâncias de naturezas educativas diferentes”. (Valente, 2008, p. 93).

A forma como os museus lidam com seu aspecto educacional está sendo cada vez mais questionado e repensado. A percepção de museus como espaços detentores da verdade/saberes que vão “transmitir/ensinar” o conhecimento a um público, que por sua vez, não possui nenhum tipo de saber - é uma ideia já considerada ultrapassada por muitos pesquisadores. Lopes (1997), sustenta que a construção do conhecimento se dá muito mais pela via de um processo do que de um produto, e que a participação e interação com os visitantes poderia resultar em uma experiência educativa significativa; os museus poderiam ser esse lugar de questionamentos, de dúvidas, de possibilidades.

As exposições poderiam explorar essas possibilidades de desorganização, de desacordos entre especialistas, levantando questionamentos sobre temas nas áreas limítrofes de conhecimento, onde ainda não se negociou por consenso ou métodos mais drásticos quem serão os “vencidos” e os “vencedores”. Os museus poderiam apresentar visões alternativas e desmistificar um pouco as práticas científicas. (LOPES, 1997, p. 64).

A Museologia Social, ao inserir o museu como instituição dentro de um processo de transformação social, comprometido com os públicos e possibilitando novas maneiras de pensar o uso social da memória, contribui também para diferentes perspectivas em relação à função educativa dos museus.

Para Mário Chagas (2010), os museus precisam se aproximar dos movimentos sociais, que, por sua vez, tem muito a contribuir com novas experiências museológicas; a dimensão educativa dos museus também passa por diferentes concepções, abrindo espaço para um protagonismo cada vez maior dos diferentes setores da sociedade.

Os educadores de museus precisam deixar de querer agir o tempo todo, sem dar espaço e nem tempo para que as coisas ajam; isso para que as coisas atuem sobre as pessoas e vice-versa. A não-ação, em certos casos, pode ser uma grande ação. Saber não-agir num dado momento pode ser importante, especialmente no que se refere aos museus. Não-agir, nesse caso, significa admitir que os protagonistas são o público e o bem (ou manifestação) cultural em relação, eles são sujeito e objeto ao mesmo tempo. (CHAGAS, 2010, p. 40).

Assim como Mário Chagas, outros autores também acreditam que o museu precisa se aproximar do cotidiano das pessoas, comprometido com a transformação social, com o dinamismo, com a participação dos públicos, com a crítica reflexiva. Conseqüentemente, ao defender uma nova postura de museus, esses autores também apontam para mudanças na maneira de compreender a dimensão educativa dos museus.

Um desses autores é Franco (2005), que defende uma interação museu-escola-sociedade. Para o autor, os museus por muito tempo, reafirmaram a ideologia das classes dominantes, evitando qualquer tipo de questionamento, crítica ou reflexão; essa postura exclui dos museus um segmento representativo da sociedade, que não encontra espaço para experiências transformadoras. O autor defende uma nova prática pedagógica na qual sejam levadas em conta as diferenças culturais, econômicas, sociais, geográficas; uma prática pedagógica que dialogue com as pessoas e responda aos seus anseios e necessidades.

Se fizermos uma analogia das práticas pedagógicas inadequadas utilizadas pelos museus, ao longo de nossa história, veremos que estas instituições vêm formando indivíduos pouco criativos, incapazes de observar, produzir, concluir, a partir de uma análise crítica. É preciso que tenhamos uma nova política de coleta de acervos, que se deixe de privilegiar determinados segmentos da sociedade em detrimento de outros, que deixemos de fazer uma abordagem puramente factual nas exposições [...]. Compete ao museu educar, desempenhando um papel modificador e não confirmador do que hoje está estabelecido. Para tal, é preciso que se conheça a realidade presente. (FRANCO, 2005).

Nessa linha de pensamento, podemos citar também Lima (2017), que defende a educação como “uma, senão a principal, das funções sociais do museu” (LIMA, 2017, p. 100). Para o autor, os museus, assim como as escolas, podem ser responsáveis por ajudar as pessoas a formarem um pensamento crítico e reflexivo sobre si mesmos e o mundo aonde vivem.

Para Lima (2017), as escolhas político-pedagógicas que acompanham as funções educativas de cada museu estão alicerçadas no grau de comprometimento daquela instituição com a transformação social. A função educativa dos museus é uma função de empoderamento, estímulo e criticismo.

Tanto as escolas quanto os museus são, potencialmente, espaços de reflexão sobre a condição humana e os processos comunicacionais específicos do museu e da escola são importantes nessa reflexão uma vez que é, a partir desses processos, que ambos os lugares criam sistemas de construção de significados, de representação e de produção de sentidos que estão relacionados, não a uma mera reprodução da realidade, mas antes, ao estímulo e ao empoderamento da ação humana na interferência e ressignificação da realidade para a construção de uma consciência de classe. (LIMA, 2017, p. 138).

Lima (2017) também defende uma perspectiva de Educação Museal que dialoga com a sociedade, que estimula o protagonismo dos indivíduos e que provoca reflexões e posicionamentos:

Entendo a educação museal como um arauto das memórias do tempo passado-presente que grita, em plenos pulmões, palavras de ordem, na urgência de acordar os corações que adormecem. Nossa memória social não pode tolerar as intolerâncias! Nossa indignação museal precisa ser radical contra a institucionalização da barbárie. Precisamos fortalecer e atuar em iniciativas como a educação museal [...]. É possível enxergar a urgência de enfrentamento dos desafios políticos e sociais com responsabilidade e criticismo e a educação museal está à serviço da proposição de possibilidades efetivas de confrontação a esses desafios (LIMA, 2017, p. 163)

Como foi exposto nos parágrafos acima, a dimensão educativa dos museus está presente desde a criação dessas instituições e perpassa diversas posturas, ideologias e definições. A ideia de Educação Museal, portanto, está associada a esse caráter educativo dos museus, mas, como uma área dentro da Museologia, tem sua própria trajetória – com seus conceitos, protagonistas e defensores.

2.2 – EDUCAÇÃO MUSEAL NO BRASIL

Datam de 1927 as primeiras ações de um setor educativo institucionalizado no Brasil. Tratava-se do Serviço de Assistência ao Ensino de Museu Nacional, criado por Roquete Pinto. O Serviço tinha como objetivo “auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas que colaborassem com o aprendizado e o currículo escolar” (IBRAM, 2018, p. 14).

No cenário internacional, os profissionais da Educação Museal consideram três marcos importantes para o desenvolvimento do campo: os encontros promovidos pela Unesco, por meio do ICOM – de Nova Iorque (1952), o de Atenas (1954) e o do Rio de Janeiro (1958). Em 1953, foi criado, pelo ICOM, o International Committee on Education, que, dez anos mais tarde se tornaria o Committee for Education and Cultural Action (CECA), que hoje é um dos maiores comitês do ICOM. Desde sua primeira conferência, em 1978, na Holanda, o CECA vem tratando dos aspectos relativos à educação em museus e à relação entre museus e sociedade.¹

No ano de 1956 foi realizado no Brasil, na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, o I Congresso Nacional de Museus. Na oportunidade, ocorreram discussões conceituais sobre o que era considerado “educação em museus”. Estes encontros “desempenharam

¹ No Brasil, somente no ano de 1995, foi criado o Comitê brasileiro, o CECA-Brasil. Isso ocorreu durante o seminário “A Museologia Brasileira e o ICOM: Convergências e Desencontros”.

papéis importantíssimos na profissionalização da Museologia e na consagração da perspectiva pedagógica nos museus brasileiros” (IBRAM, 2018, p. 15).

A consolidação do tema no Brasil e no mundo se deu após a realização do Seminário Regional Latino Americano da Unesco sobre o Papel Educativo dos Museus. Realizado em 1958, no Museu de Arte Moderna, no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), o evento lançou novos rumos e perspectivas para a esfera museal, sendo de extrema importância para a construção de ações comprometidas com questões educacionais, sociais, econômicas e políticas.

O Seminário viabilizou a construção de um novo referencial teórico-prático no que se trata do fazer museológico e das próprias instituições ao discutir o papel educativo dos museus. E, a partir daí, o conceito de museu vai se ampliando, passando também a ser compreendido como um espaço de educação para auxiliar nas atividades do ensino formal e como ferramenta didática, ou seja, uma espécie de extensão do espaço da escola. (IBRAM, 2018, p. 16).

A Mesa Redonda de Santiago do Chile representa um marco para novos paradigmas para as atividades museológicas, delineando uma nova prática social dos museus. Notadamente para a Educação Museal, a influência do pensamento de Paulo Freire apontava para a ideia de uma pedagogia transformadora, e o museu, um instrumento de transformação. Coube a Freire esse papel de destaque “quando se transferiu ao campo museal suas teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização, que se consubstanciou na visão de que o museu pode ser também uma ferramenta de construção de identidade e de cidadania” (IBRAM, 2018, p.17).

Na década de 1980, podemos citar a relevância de uma primeira política pública de museus no Brasil. O Programa Nacional de Museus – entre 1980 e 1985 – contou com duas ações específicas no campo da educação. Uma delas foi o Projeto Interação, que estimulou a relação continuada entre os museus e o ensino formal, com atividades colaborativas e integradas. A outra ação foi o lançamento das apostilas Museu e Educação, em dois volumes, pelo MEC. Esse material tinha como objetivo o desenvolvimento de projetos educativos nos museus e a instrumentalização de seus profissionais.

Na década de 1990, houve o desmonte do Ministério da Cultura, e as políticas públicas de museus ficaram um tanto estagnadas. Em 2003, o quadro voltou a mudar, com o lançamento da Política Nacional de Museus. Nesse ano, os profissionais

relacionados à Educação Museal articularam-se para a criação da Rede de Educadores de Museus (REM).²

O objetivo da REM era de se “configurar enquanto fórum de discussão voltado à temática da Educação Museal” (IBRAM, 2018, p.19). Assim, por meio do resgate de programas, projetos e atividades educativas elaboradas em museus brasileiros, foi criado um espaço de discussão que, para além dessas práticas, buscava a construção de um referencial teórico para o campo.

Em 2010, foi realizado, pelo IBRAM, o primeiro Encontro dos Educadores de Museus do Ibram, no âmbito do Fórum Nacional de Museus, realizado na cidade de Petrópolis no Rio de Janeiro, que contou com a participação ativa das REMs. Como resultado desse encontro, foi produzido um dos documentos de referência da Política Nacional de Educação Museal: a Carta de Petrópolis.

Em 2014 ocorreu o I Encontro Nacional de Programa Nacional de Educação Museal, na cidade de Belém, PA - também em um Fórum Nacional de Museus. Um dos principais resultados do encontro foi a aprovação dos cinco princípios da PNEM, expressos no documento final do encontro, denominado Carta de Belém.

PRINCÍPIO 1: Estabelecer a educação museal como função dos museus reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, conservação, comunicação e pesquisa.

PRINCÍPIO 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.

PRINCÍPIO 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.

PRINCÍPIO 4: Cada museu deverá construir e atualizar sistematicamente a sua 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 de ações educativas.

PRINCÍPIO 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 os diversos setores dos museus. (BRASIL, 2014).

² REM é a sigla para Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais; são, na maior parte organizações voluntárias e informais. Surgiram pela vontade e pela necessidade de educadores museais articularem-se e realizarem atividades de formação, de troca de experiências e de debates sobre práticas e teorias, bem como assuntos pertinentes ao campo. Cada REM funciona do seu jeito, de acordo com a região do país.

Outro desdobramento importante do Encontro foi o estabelecimento dos passos futuros para a criação de uma Política Nacional de Educação Museal. Em 2017, aconteceu o 2º Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal, em Porto Alegre, RS, durante o Fórum Nacional de Museus desse ano. Nesse Encontro, foi aprovado o texto final da Política Nacional de Educação Museal, assim como foi aprovada a Carta de Porto Alegre, que assume compromissos importantes sobre a PNEM, envolvendo, entre outras determinações, a realização de pesquisas, encontros de educação museal, seminários regionais e estratégias para a implementação da PNEM em parceria com as REMs. Nesse mesmo ano, em 30 de novembro, foi publicada a Portaria n. 422, que dispõe sobre a PNEM e dá outras providências. Existem hoje no Brasil, em funcionamento, 13 Redes de Educadores em Museus, distribuídas pelos estados de todas as regiões brasileiras.

Estabelecida a partir de uma perspectiva contemporânea do fazer educacional (Freire, Libâneo, Saviani, Gadotti, entre outros), a ideia de Educação Museal explicitada na PNEM funda-se a partir do diálogo com a sociedade. O diálogo interno também é foco de atenção, quando da opção pelo conceito de patrimônio integral, apontado, no quinto princípio, como matriz orientadora da educação praticada nos museus. (IBRAM, 2018, p. 44).

Segundo dados da publicação *Museus em Números* (IBRAM, 2011), aproximadamente metade dos museus cadastrados (Cadastro Nacional de Museus) possui um setor específico para ações educativas. Destas instituições, 96,4 % realizam ações educativas voltadas para o público infanto-juvenil (escolar). Os adultos, a terceira idade portadores de necessidades especiais também são alvo de ações educativas. A ferramenta mais utilizada para a realização das ações educativas é a visita guiada.

2.3 – PEDAGOGIA DECOLONIAL

2.3.1 – Os Estudos Decoloniais

Os estudos decoloniais tem se destacado desde os primeiros anos do século XXI como uma possibilidade alternativa de compreensão e criticismo em relação do desenvolvimento de países latino-americanos. A ideia central é desconstruir uma visão de mundo baseada em um pensamento eurocêntrico da produção do conhecimento. Durante muito tempo, o processo de colonialidade invisibilizou outros tipos de

conhecimento que não os vindos de uma visão europeia, considerado então o conhecimento verdadeiro e universal. Outras epistemologias, baseadas em diferentes narrativas, experiências e interesses foram menosprezadas e descaracterizadas. Essa noção se propagou fortemente, sobretudo nas ciências humanas/sociais. É exatamente contra essa ideia de construção do conhecimento que os estudos coloniais se posicionam.

Em 2002, o antropólogo colombiano e professor da Universidade da Carolina da Norte Arturo Escobar lançou as bases dos estudos decoloniais ao apresentar um trabalho no terceiro Congresso Internacional de Latinoamericanistas, em Amsterdã. Seu trabalho fazia referência ao grupo de pesquisa intitulado “Modernidade/Colonialidade”, e apresentava uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas.

O grupo Modernidade/Colonialidade é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. Podemos citar como figuras centrais do grupo: Enrique Dussel (filósofo argentino), Aníbal Quijano (sociólogo peruano), Walter D Mignolo (semiólogo e teórico cultural argentino/norte-americano), Ramón Grosfoguel (sociólogo porto-riquenho), Catherine Walsh (linguista norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado Torres (filósofo porto-riquenho), Arturo Escobar (antropólogo colombiano), entre outros.

O postulado principal do grupo é o seguinte:

a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada. Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (CANDAUI et. al. 2010, p. 3).

Segundo esses autores, a colonialidade é um projeto de dominação que vai muito além da conquista de territórios estrangeiros por nações europeias. A colonialidade traz consigo uma estrutura de dominação que subjuga outros povos de maneira subjetiva, de tal forma que, no imaginário dos povos colonizadas, eles sempre estarão em um patamar inferior em relação aos dominantes, ainda que libertos - politicamente falando. A colonialidade, portanto, é mais profunda, danosa e deixa marcas indeléveis – se comparada ao colonialismo, etapa que a precede.

Assim, o colonialismo é mais que uma imposição política, militar jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do

fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (CANDAUI et. al. 2010, p. 3).

Como ocorre a sobrevivência da colonialidade, da qual a autora nos fala? Ela sobrevive na maneira como aprendemos, o conteúdo que aprendemos, o que consideramos conhecimentos acadêmicos válidos, as referências nas áreas da ciência, arte, cultura, nos autores consagrados.

Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (CANDAUI et.al. 2010, p.4).

Os autores dos estudos decoloniais defendem que as ciências humanas contribuíram sobremaneira para a criação de um projeto de dominação da colonialidade. A história, a geografia, a antropologia, a paleontologia, a arqueologia e outras ciências afins estiveram sempre voltadas para a realidade europeia, tomando este continente como o centro do mundo, de modo que todas as outras realidades a ele se comparassem, justificando-se, de certa maneira, processos de invasão, colonialismo e desprezo por outros conhecimentos. Para os povos colonizados, a cultura europeia passou a ser idealizada, perseguida e imitada, disseminadora do conhecimento desejável e válido. Esses procedimentos, segundo os autores, foram responsáveis por uma violência epistêmica, com o desprezo e invisibilidade de línguas nativas, cosmovisões, experiências de vida e narrativas próprias, levando a uma negação – por parte dos povos colonizados – de sua própria existência como humanidade.

2.3.2 – Pedagogia Decolonial

Os estudos da pedagogia decolonial tem como figura central a intelectual militante Catherine Walsh. Nascida nos Estados Unidos e radicada no Equador, é linguista e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino Americanos da Universidad Simon Bolívar, no Equador. A criação desse programa de doutorado no ano de 2001 - resultado de um convênio entre a Universidade Duke, a Universidade da Carolina do Norte, a Universidad Javeriana de Bogotá e a Universidad Andina Simon Bolívar de Quito - foi considerado um marco dentro dos estudos da pedagogia decolonial.

A questão central na pedagogia decolonial é um projeto de emancipação epistêmica. Para isso, segundo os autores, é necessária uma coexistência de diferentes

epistemologias entre intelectuais, tanto na academia quanto nos movimentos sociais. Considerando que toda o processo de conhecimento latino-americano foi baseado em uma epistemologia eurocentrada, a pedagogia decolonial propõe uma validação do conhecimento a partir das experiências, interesses, subjetividades e narrativas locais, internas e regionais.

Para Catherine Walsh, a pedagogia decolonial é

uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (WALSH apud CANDAU et. al 2010, p.11).

A pedagogia decolonial defendida por Catherine Walsh busca uma prática pedagógica que visa ao questionamento, à transformação e à emancipação. Essa prática somente é possível se desenvolvida à luz de um projeto decolonial, ou seja, colocando em perspectiva tudo o que é ensinado/mostrado, lembrando que a ideia de “natural” e/ou “tradicional”, são construções sociais europeias com objetivo de desprezar/desconsiderar conhecimentos de outras regiões. A própria ideia de desenvolvimento, é construída a partir de um olhar europeu: os países desenvolvidos são os que dominam os conhecimentos por eles determinados como superiores, em detrimento de outros países, “subdesenvolvidos”, que não produzem ou não dominam tais conhecimentos.

Walsh vai refletir sobre processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, pensamento crítico de fronteira e interculturalidade.

O conceito de pensamento-outro parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização. Esse conceito foi formulado pelo autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi. Ele nos ajuda a pensar a negação histórica da existência dos não-europeus na América Latina, como indígenas e afrodescendentes. Nos ajuda também a contestar a concepção de que povos não-ocidentais são atrasados, não-modernos, não-civilizados.

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A pedagogia decolonial representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta

é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (CANDAUI et.al. 2010, p. 6).

O pensamento crítico de fronteira procura tornar visíveis outras formas de pensar, diferentes da lógica da dominação eurocêntrica. O objetivo não é uma sociedade ideal, um mundo perfeito, mas sim a consciência de que as relações de poder, suas tensões e antagonismos estão sempre presentes, e a partir dessa consciência propor reconstruções, reacomodações. O pensamento crítico de fronteira permite, além disso, que grupos e conhecimentos subalternos tracem estratégias comuns na defesa de seus interesses.

A interculturalidade é um princípio que, na dimensão da pedagogia decolonial orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida como processo e projeto político.

Segundo Catherine Walsh, é no interculturalismo crítico (e não no interculturalismo funcional, a serviço do neoliberalismo) que encontramos as bases para suprimir as profundas desigualdades sociais e culturais vigentes, através de métodos políticos não violentos; é preciso, primeiramente, visibilizar as causas da assimetria social e fazer a crítica social, com esclarecimentos, questionamentos, propostas e ações. A interculturalidade crítica é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (2009, p. 22). É, portanto, uma construção “de baixo para cima”.

A ideia de interculturalidade crítica ajuda a construir o conceito de pedagogia decolonial. Nesse sentido, a pedagogia é entendida para além do sistema educativo, como “processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores, assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas em um mundo regido pela estrutura colonial” (2009, p. 26). Uma pedagogia que propõe esquecer tudo o que foi aprendido, para voltar a aprender.

Para a autora, a interculturalidade significa:

- um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

- uma meta a alcançar. (WALSH apud CANDAU et.al., 2010, p. 8).

A interculturalidade, portanto, para além de um novo conceito, aponta para uma nova maneira de produzir conhecimentos, criação de um novo espaço geopolítico (situado no hemisfério sul, em contraposição ao norte dominante) epistemológico, transformador e carregado de sentidos pelos movimentos sociais. A perspectiva intercultural da pedagogia decolonial não pressupõe apenas a discussão de novos temas nas grades curriculares, mas, principalmente, a transformação, muitas vezes, do próprio currículo, e o questionamento de que tipo de visão pedagógica se está utilizando quando os conteúdos e temas são apresentados. É possível, sem dúvida, desenvolver uma prática pedagógica que aponte para uma temática “atual”, “multi-cultural”, mas permanecer no discurso eurocêntrico e dominante, o que pode se transformar em uma armadilha do ponto de vista da pedagogia decolonial.

Candau et. al (2010), nos explica que:

No campo educacional a perspectiva da interculturalidade não a reduz à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, Walsh expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. (CANDAU et. al 2010, p. 9).

A formulação de uma pedagogia decolonial a partir da interculturalidade passa, portanto, por uma práxis pedagógica que não se limite a denunciar, mas a construir novos sistemas de conhecimento, a partir do que tem significado para as pessoas envolvidas, a partir do que é considerado válido e representativo para os países latino-americanos, com seus movimentos sociais, conquistas e reivindicações. A pedagogia decolonial faz sentido em espaços que foram, por muito tempo, subalternizados, invisibilizados e que agora procuram enfrentar e transformar as estruturas de poder.

2.3.3 – Pedagogia Decolonial E Museologia

Os estudos decoloniais e as propostas da pedagogia decolonial tem contribuído para buscar um olhar diferenciado da museologia em relação às suas definições e metodologias. Os conceitos de museu, musealização, acervo, direito de memória, educação museal, conservação, entre outros, também estiveram regidos, por bastante

tempo, por um pensamento eurocentrado. Os museus tradicionais foram constituídos dentro de uma tradição europeia, e muitas das práticas ainda utilizadas hoje perpetuam epistemologias eurocêntricas.

No entanto, alguns movimentos têm procurado entender os museus e suas práticas sob um novo ângulo, à luz do pensamento decolonial. A Museologia Social ajuda a repensar a práxis museal, buscando subverter a lógica da colonialidade do poder no âmbito dos processos museais. Para Pereira (2018), a Museologia Social representa uma decolonização do pensamento museal, e nos ajuda a pensar em desafios para uma nova visão dos conceitos da museologia.

Assim, atentos às necessidades de uma sociedade que pretende desobedecer à ordem imposta pelo exercício da colonialidade do poder, do saber e do ser, articulados com a possibilidade de práticas museais transgressoras e indisciplinadas, do ponto de vista de sua não adequação a formatos e marcos cronológicos, buscamos contribuir com o entendimento de que a Museologia Social, em acordo com os pressupostos decoloniais e, avançando ainda mais, de acordo com o pós-colonialismo de oposição, busca empreender novas alternativas para pensar o campo dos museus, para além de suas representações e da ideologia já esboçada e inaugurada, com mais ênfase, a partir de 1972. (PEREIRA, 2018, p. 117).

Assim como a Museologia Social trouxe para o campo da Museologia discussões sobre transgressão, emancipação, direito de memória, direito de museu, entre outras questões, a prática pedagógica nos museus também tem sido influenciada pela pedagogia decolonial. Se passamos a entender que os museus também são lugares de transformação social, as ações educativas nestas instituições precisam estar alinhadas a esses conceitos.

Um dos exemplos de que como a decolonialidade pode contribuir para uma resignificação do papel dos museus é a maneira como as instituições retratam a questão indígena. Além disso, o próprio surgimento, nos últimos anos, de museus indígenas em processos de curadoria compartilhada revelam um protagonismo indígena no uso de suas memórias que se alinha totalmente ao pensamento decolonial.

Para Cury (2017), os museus no Brasil tem, por muito tempo, representado os indígenas sob um pensamento colonialista, que fomenta estereótipos e preconceitos. A autora apresenta algumas diretrizes que podem contribuir para um pensamento de decolonização do museu. A autora diz que devemos pensar

o patrimônio e a musealização como conceitos que se constroem contemporaneamente na esfera coletiva, o que equivale a dizer que as distâncias semânticas entre os contextos da vida coletiva e museu devem ser enfrentadas e incorporadas ao processo de discussão sobre

eficácia comunicacional e política de formação de coleções. (CURY, 2017, p.88).

A autora salienta que os indígenas devem ser inseridos no processo de estudo das coleções; além disso, existem outros processos possíveis, como trabalhos colaborativos, estabelecimento de novas relações entre museus e culturas indígenas, colocando os indígenas como protagonistas “do e no museu” (CURY, 2017, p.88). Para ela, o protagonismo indígena descoloniza os museus, o pensamento museológico e a museografia.

De acordo com Pereira (2018), a abordagem da representação indígena feita nos museus também deveria ter um enfoque diferenciado. Para a autora, é preciso um questionamento maior sobre como se dá o processo de musealização a partir do envolvimento dos protagonistas; como esses indivíduos consideram as práticas museais, qual a sua própria ideia de museu, e de processos de musealização. Esses questionamentos podem ser ampliados para outros grupos/comunidades em seus processos de musealização.

Ainda em relação à representação indígena nos museus, Feitosa et. al (2019), defendem que é preciso discutir uma educação patrimonial decolonial. Os autores sustentam que, independente das diferentes conceituações em torno do termo educação patrimonial, todas as ações em torno do patrimônio cultural já contemplam uma dimensão educativa, e remetem aos espaços museais, considerados, pelos autores “ambientes privilegiados para atividades educativas” (p. 7).

Para estes autores, os museus também tem sido utilizados pelos povos indígenas, o que propicia um novo sentido à museologia tradicional, eurocêntrica. Em relação aos povos indígenas, os debates sobre educação patrimonial deveriam considerar não somente as especificidades desses povos em relação aos demais grupos étnicos do Brasil, mas também as diferenças sócio-étnico-culturais existentes entre os próprios povos indígenas.

Não há, por assim dizer, um patrimônio genérico, uni-identitário, mas práticas diversas, que se manifestam em uma multiplicidade de saberes, celebrações e modos de fazer próprios de cada povo. Assim, ainda que algumas práticas sejam comuns a diferentes grupos, elas tendem a apresentar idiosincrasias no que tange a sua realização e sentidos. (FEITOSA et. al, 2019, p.8).

Outra questão que dialoga com as questões indígenas é a arqueologia. Em uma perspectiva decolonial, é preciso repensar a arqueologia eurocentrada. Para Feitosa et. al (2019), a educação patrimonial na arqueologia é marcada pela colonialidade, pois seria

realizada “no contexto de políticas corporativas e não comprometidas com o bem comum” (p. 8).

De acordo com Tamanini (2001), a relação entre museu, educação e arqueologia precisa escapar à visão elitista e acadêmica, em que o acervo é exposto e narrado de forma saudosista, romântica, exótica. O visitante sente-se excluído do processo, pois nada do que lhe é apresentado está relacionado à sua realidade próxima, à sua vida cotidiana. A autora aponta que recentemente, os programas que visam uma maior participação comunitária nos museus estão tendo mais visibilidade. Para ela, o estímulo e a valorização da participação da sociedade na discussão sobre a preservação da herança cultural não exime a responsabilidade do Estado. “Não deixar se trair pelos ventos do neoliberalismo, à luz do discurso da modernidade e das novas tecnologias, significa rever constantemente o complexo processo histórico e econômico em que o Brasil está inserido” (Tamanini, 2001, p. 342).

A autora explica que as comunidades próximas aos museus (arqueológicos) precisam se apropriar do patrimônio arqueológico. O museu, por sua vez, através de processos educativos, deve identificar expectativas da sociedade em relação às práticas museológicas. Para a autora, é através dos programas e ações educativas dos museus que a Educação Patrimonial pode alcançar resultados eficazes e sustentáveis.

Outro autor que tem abordado a educação em museus sob uma abordagem decolonial é Montero (2016). De acordo com ele, assim como o museu é um espaço de conflito, um espaço de debate, a pedagogia ali praticada não está isenta de trabalhar com essas dissonâncias; a educação museal está envolta em uma história de conflitos, de interesses, jogos de poder e busca por novos paradigmas, tanto de museu quanto conceito, como de suas práticas. A pedagogia nos museus, para o autor deveria servir a “desmantelar os modos hegemônicos de produção cultural e possibilitar outras articulações entre os agentes sociais” (p. 6).

Montero (2016) entende a pedagogia em museus como uma aliada da instituição: ao mesmo tempo em que um programa educacional crítico pode gerar conflitos e tensões com a instituição, pode vir a gerar outras possibilidades de pedagogias alternativas e de relação com os agentes sociais. Como diz o autor, “agora ponderemos que papel e quais posições ocuparia a educação nos museus se a concebemos como uma amiga crítica, quer dizer, uma mediação crítica na qual são gerados conhecimentos e novas práticas culturais a partir do museu” (p. 8).

A partir da ideia de *olhar decolonizador*, o autor fala em uma museologia decolonial, baseada em aguçar o olhar para enxergar contradições nas narrativas e discursos dos museus, e na desconstrução de identidades e verdades hegemônicas anunciadas pelos museus, gerando outras pesquisas e pedagogias museológicas.

2.4 – AÇÕES EDUCATIVAS

As ações educativas constituem uma ferramenta importante na implementação da política pedagógica do museu. Elas são uma parte de todo o processo de Educação Museal previsto pela instituição. É importante que as ações educativas não sejam consideradas isoladamente, isto é, atividades pontuais e ocasionais dos museus, sem vinculação com um projeto maior e estruturado, que, por sua vez, deve estar previsto no plano museológico da instituição.

As ações educativas também não devem ser confundidas apenas com visitas escolares à instituição. Embora estas sejam feitas em grande número, (e é desejável que assim aconteça), as ações educativas podem e devem contemplar igualmente outros tipos de públicos, prevendo atividades diferenciadas e adequadas às necessidades e anseios dos variados visitantes.

De acordo com os dados da publicação *Museus em Números* (IBRAM, 2010), aproximadamente a metade dos museus brasileiros cadastrados no Cadastro Nacional de Museus (48,1%), possui um setor específico para ações educativas. Quase todas as instituições que apresentam setores educativos realizam ações destinadas ao público infanto-juvenil (96,4%). O público portador de necessidades especiais também é alvo de ações específicas, alcançando a taxa de 35,3%. O levantamento aponta ainda que 8% dos museus que promovem ações educativas o fazem para públicos não especificados.

Santos (2008), ressalta que a existência de um setor educativo, embora importante, não é garantia do desenvolvimento de ações educativas, tampouco da qualificação dessas ações. “O mais importante é compreender que todas as ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas” (p. 141). Para a autora, sem essa preocupação, as ações se esgotam em si mesmas, de forma que os museus, virão a se tornar depósitos de guarda para objetos, sem contribuições com os projetos educativos.

Vale salientar que as ações educativas devem estar baseadas em ampla discussão teórico-metodológica, sem perder de vista que elas são executadas em um espaço de

educação único: o museu. Ou seja, elas devem oferecer uma oportunidade de aprendizagem diferenciada.

Sobre isso, Marandino (2008) afirma que:

Um aspecto crucial das ações educativas é que todas as atividades previstas devem ser *específicas de museus*. A observação de objetos, o estímulo à curiosidade sob ângulos diversos e o toque nos objetos, quando possível, devem ser estratégias recorrentes dentro de uma prática pedagógica no museu. É sempre importante considerar que não existe necessidade de sair da escola para fazer uma atividade que poderia ser melhor desenvolvida dentro de sala de aula (Marandino, 2008, p. 26).

Sobre a especificidade do aprendizado no museu, Meneses (2000), defende que o museu é por excelência o espaço de aprendizado através da cultura material. “A especificidade do museu está precisamente naquilo que, ao lhe dar personalidade, distinguindo-o de outros instrumentos similares do campo simbólico, garante condições máximas de eficácia: o enfrentamento do universo das coisas materiais” (p. 98).

Para o autor, o museu desperdiça excelentes oportunidades de aprendizagem quando as ações educativas não aproveitam essa especificidade; quando os alunos, ao adentrar no museu, tem como única missão “imposta por seus mestres e passivamente aceita pelos responsáveis da instituição, copiar legendas, etiquetas e textos dos painéis...Para tanto, não teria sido necessário deslocar-se da escola” (MENESES, 2000, p. 99).

Essa afirmação nos leva a uma outra questão: para a realização de ações educativas, é necessário também uma aproximação/parceria da instituição (museu) com a instituição visitante (no caso desse trabalho, as escolas). A ação pedagógica prevista tem sua eficácia ampliada se entendida e compartilhada por todos os setores envolvidos, museus e visitantes. De acordo com Marandino (2008), “os professores devem ter participação efetiva na estruturação do processo pedagógico da visita, que parta de uma negociação com a equipe de educadores do museu e que passe pela explicitação e concordância a partir de objetivos mútuos” (Marandino, 2008, p.25).

Para a autora, esse processo de aproximação entre museu e escola passa por três momentos: o primeiro, antes da visita, em que o professor desperta nos alunos a curiosidade, o interesse em visitar o museu, através de questionamentos dirigidos sobre o tema escolhido. Num segundo momento, a visita propriamente dita, envolve o acolhimento desses alunos pela instituição, a pertinência dos temas tratados com os objetivos traçados anteriormente, a coleta de dados e interação com os alunos, assim

como momentos de relaxamento, nos quais os alunos possam “circular livremente pela exposição, se apropriando eles mesmos dos conteúdos expressos, e do museu como um todo” (2000, p. 26). A última etapa, após a visita, compreende aos procedimentos de análise e síntese, procurando as possíveis respostas e/ou desdobramentos das questões apresentadas anteriormente. “Inserindo os dados coletados no museu dentro do processo de formação dos alunos, a visita perde seu caráter isolado e episódico, passando a integrar as atividades escolares em um todo contínuo e permanente de aprendizagem” (Marandino, 2000, p. 26).

De acordo com Studart (2004), os museus

ao reconhecerem que, além das funções de preservar, conservar, expor e pesquisar, são fundamentalmente instituições a serviço da sociedade, buscam por meio de ações educativas tornar-se elementos vivos dentro da dinâmica cultural das cidades. (STUDART, 2004, p. 13).

Para a autora, a oferta de ações educativas de qualidade e continuadas são as melhores propagandas para a área educativa de um museu; com essas ações, o museu se insere cada vez mais na vida dos indivíduos, atende mais e melhor os visitantes – que, por sua vez, retornam mais frequentemente ao museu, trazendo também, outros públicos. É essencial a participação dos educadores e de todos os setores do museu na busca por essa qualificação das ações educativas, que pode reverberar por todos os setores do museu.

A autora elenca alguns pontos que considera essenciais para a reflexão sobre ações educativas:

- a qualidade e a relevância social da ação cultural-educativa devem nortear o trabalho educativo;
- o compromisso dos educadores é com o desenvolvimento da sociedade e com a sensibilização dos cidadãos sobre o seu patrimônio cultural;
- a ação transformadora dos museus exige que seus profissionais tenham consciência da posição política que ocupam nesse processo;
- cada ação educativa em museu deve ser minuciosamente elaborada, aplicada e avaliada e ser expressão de princípios claramente estabelecidos da missão e política institucionais;
- a política de educação museal deve ser de interesse do público e baseada na missão do museu, no seu acervo, na pesquisa e em princípios educacionais;
- todas as ações educativas devem ser desenvolvidas interdisciplinarmente, e o educador tem participação qualificada nessa construção;
- a ação educativa em museus deve possibilitar que o educador e o público se comportem como sujeitos e autores desse processo. (STUDART, 2004, p.146).

Portanto, vimos que as ações educativas constituem uma parte significativa dos processos de educação museal nas instituições. O desenvolvimento dessas ações deve

estar alinhado com política educacional do museu, previsto na sua documentação oficial (por exemplo, Plano Museológico e Regimento Interno), e revisado em intervalos regulares. As ações educativas devem ser realizadas pensando no público, na missão do museu, no seu compromisso com a comunidade, no seu papel transformador e no seu protagonismo na construção de uma sociedade mais democrática e plural.

CAPÍTULO 3 – AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI

3.1 – O MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI ³

Segundo registros nos relatórios do *Gymnasio Catharinense* (hoje Colégio Catarinense), o museu foi criado em 1907 para complementar o processo pedagógico da instituição. Seu acervo inicial, coletado pelo Padre Frederico Maute, constava de lepdópteros (“borboletas”), insetos (“besouros”) e ofídeos (“cobras”). O museu foi criado com o nome de *Museu do Gymnasio Catharinense*.

Em 1941, o Padre João Alfredo Rohr foi enviado para o Colégio Catarinense, em Florianópolis, onde lecionou física, química e ciências naturais. Já demonstrava um grande interesse por História Natural, desenvolvido durante os anos de estudos no Colégio Anchieta de Porto Alegre. Assumiu o Museu do Colégio Catarinense e, após intensa pesquisa arqueológica ampliou consideravelmente o acervo do Museu que, a partir de 1963 foi aberto ao público e passou-se a chamar Museu do Homem do Sambaqui.

O Padre João Alfredo Rohr (1908-1984) foi um jesuíta que dedicou quase 40 anos da sua vida à arqueologia, sendo considerado o “pai da arqueologia catarinense”. Rohr era gaúcho, nascido em uma família de tradição alemã, em 18 de setembro de 1908, em Arroio de Melo. Realizou sua formação em Filosofia e Teologia, o noviciado e estudos humanísticos em instituições jesuíticas nos municípios de São Leopoldo, Pareci Novo e Porto Alegre, todos no Rio Grande do Sul.

Em 1948, o Padre Rohr apresentou no Primeiro Congresso de História Catarinense, um trabalho intitulado “Contribuição para a etnologia indígena no Estado de Santa Catarina”, cuja maior parte é constituída da relação do material etnológico pré-colombiano até então recolhido ao museu do colégio sob sua direção. Em 1958, realizou seu primeiro estudo arqueológico *in situ*: uma escavação de 200 metros quadrados em um sítio junto à Base Aérea de Florianópolis. Neste local chamado de Caicanga-Mirim,

³ As informações referentes ao histórico do museu foram obtidas no *site* do museu, no *folder* de divulgação do museu e no Plano Museológico. Os dados biográficos do Padre João Alfredo Rohr foram conseguidos através das publicações, dispostas em *banners* no museu, de autoria de Padre Pedro Ignácio Schmitz, também jesuíta e arqueólogo, sendo um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Arqueologia.

recolheu cinquenta e quatro esqueletos humanos de povos originários, aparentados aos Xokleng, que haviam vivido ali no século XI.

Padre Alfredo Rohr levantou mais de 400 sítios arqueológicos em Santa Catarina, através de minucioso trabalho de campo, promovendo uma verdadeira varredura de determinadas regiões, localizando e identificando sistematicamente os sítios. Ele mesmo registrou grande parte desses sítios e utilizava técnicas que somente anos mais tarde foram descritas, conceituadas e consagradas pelos arqueólogos de formação acadêmica.

A defesa dos sítios arqueológicos rendeu notoriedade às ações do Padre Rohr. Em 1970, tornou-se representante do IPHAN para a área de arqueologia de Santa Catarina. Sua determinação em proteger os sítios da destruição avassaladora que ocorria na época, no entanto, lhe trouxe muitos dissabores, pois suas ações conflitavam com interesses econômicos de uma época em que o Brasil encontrava-se em plena ditadura militar.

A coleção formada pelo Padre Alfredo Rohr denominada *Coleção Arqueológica João Alfredo Rohr* possui relevância histórica e patrimonial, tendo sido tombada pelo IPHAN e pela Fundação Catarinense de Cultura na década de 1980. A maior parte dessa coleção está no Museu do Homem do Sambaqui “Pe. João Alfredo Rohr, SJ”. Também é possível encontrar partes da coleção em Balneário Camboriú (SC) (Complexo Ambiental Cyro Gevaerd) e em Brasília (DF) (Academia Nacional da Polícia Federal).

O Museu do Homem do Sambaqui “Pe. João Alfredo Rohr, SJ”, é uma das mais importantes instituições do Brasil na área de arqueologia. Além do acervo arqueológico, no entanto, o museu agrega outras tipologias de acervo, sendo constituído por seis coleções: Coleção Arqueológica (composta por artefatos líticos, cerâmicos, ósseos, malacológicos e esqueletos humanos); Coleção Etnológica (composta por objetos de várias etnias indígenas); Coleção Zootécnica (animais taxidermizados, dentre aves, mamíferos terrestres e marinhos, répteis); Coleção Numismática (moedas e cédulas brasileiras de diversos períodos históricos); Coleção Geológica (composta por rochas ígneas, sedimentares e metamórficas); Coleção Malacológica (composta por variadas espécies de conchas e moluscos); Coleção Indumentárias Litúrgicas (vestimentas e objetos do culto religioso católico jesuítico).

No entanto, é o acervo arqueológico o mais conhecido, divulgado e grandioso do museu. A coleção possui mais de cento e cinquenta mil peças, tais como pontas de projéteis ósseos, líticos, zoólitos, microzoólitos, sepultamentos, acompanhamentos funerários, urnas funerárias, recipientes cerâmicos, blocos testemunhos de sambaquis,

inscrições rupestres, oficinas líticas, e fragmentos diversos. O MHS possui também uma biblioteca especializada em arqueologia.

Atualmente, o Museu do Homem do Sambaqui está realizando um processo de pesquisa documental junto ao Sistema Estadual de Museus e os arquivos do Colégio Catarinense para que seja considerada o ano de fundação do Museu o ano de 1907, o que proporcionaria ao Museu do Homem do Sambaqui o título de museu mais antigo do Estado.

3.2 – AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI

3.2.1 – Concepções sobre ações educativas do ponto de vista do museu: relatório de entrevistas

No intuito de termos acesso às ideias e práticas sobre educação museal e ações educativas no MHS, foi elaborada uma entrevista, entregue via e-mail, direcionada para o diretor do museu e para a museóloga da instituição, função essa acumulada com a de responsável pelo setor pedagógico do museu. Através da entrevista, possibilitou-se um espaço para que esses profissionais se posicionassem em relação ao tema da pesquisa, apresentando sua forma de trabalhar, esclarecendo dúvidas, apontando caminhos que a instituição deseja seguir, enfim, criando um momento de participação na escrita do trabalho.

As perguntas da entrevista versaram em torno da visão da instituição a respeito do seu público, seu acervo, seu funcionamento interno, objetivos e metodologias⁴. O formulário foi constituído por 14 questões que se propuseram a abarcar diversos aspectos do funcionamento do museu, como por exemplo: organização administrativa; documentos institucionais; funções do museu; importância e objetivos das ações educativas; registro, planejamento e desenvolvimento das ações; a relação museu-educação; a relação do museu com outras instituições de educação museal; o museu e os movimentos sociais; pesquisa de público; formação de pensamento crítico; objetivos pedagógicos das ações educativas; parceria em projetos com o Colégio Catarinense; construção de um pensamento decolonial; necessidades e desejos dos visitantes;

⁴ Ver em anexo a versão integral das entrevistas.

exposição de acervos indígenas e arqueológicos; relação do museu com as comunidades indígenas; museu e transformação social.

Estas perguntas tiveram por objetivo compreender de que maneira a instituição está organizada, do ponto de vista administrativo, quais os documentos norteadores das ações museais (entre elas as ações educativas), quais os desafios, próximos passos e planos para o futuro; procurou-se também identificar como o museu se relaciona com seu público, como entende a relação museu-educação e de que maneira contribui para a construção de um pensamento crítico, para a decolonialidade e para a transformação social. Os entrevistados optaram por responder as perguntas coletivamente, gerando um único formulário de resposta.

De acordo com os entrevistados, as principais funções do museu são *“a salvaguarda, educação e pesquisa de seus acervos com foco nos acervos arqueológico e antropológico”*. A instituição possui Plano Museológico e está em fase de construção do seu Regimento Interno.

Em relação às ações educativas, a instituição entende que os objetivos são *“mostrar a importância da preservação histórica e cultural, tentar suscitar questionamentos acerca do modo de vida atual e sua relação com as práticas dos primeiros povos, encontrar pontos em comum com essas sociedades para entendimento de que as práticas atuais em nosso dia a dia tem fortes relações com algumas práticas desses grupos, assim nos aproximando dos mesmos”*.

O MHS possui um registro formal das visitas (através de fotografias e dos ofícios provenientes das escolas visitantes, o que enfatiza o público escolar como público alvo desse museu). Em relação ao planejamento e avaliação das ações educativas, não existe nenhuma normativa, ou formalização; existe, no entanto, a decisão de incluir a regulamentação das ações educativas no planejamento anual do próximo ano.

No que diz respeito à relação museu-educação, o museu é visto como *“uma ferramenta de aprendizado, pois além de trazer novas informações e ajudar na criação de um pensamento questionador, ele também ilustra de maneira objetificada muitos dos aprendizados em sala de aula ou ainda questionamentos que curiosos e interessados do tema possam levantar em suas pesquisas, sejam elas feitas com o intuito acadêmico ou apenas curiosidade própria.”*

O MHS não possui nenhuma ligação com outras instituições da área da Educação Museal, não participa da Rede de Educadores de Museus e também não aplica as

diretrizes da Política Nacional de Educação Museal. O Plano Museológico da instituição, ressalta, no entanto, a importância da

participação ativa da instituição museológica em encontros do Sistema Estadual de Museus, da Rede de Educadores em Museus, da Rede de Museus e Acervos de Arqueologia e Etnologia, entre outros. Esses encontros são importantes no sentido de se fazer representar como instituição museológica atuante e para a troca de experiências com seus pares, buscando soluções para os problemas comuns. (MHS, Plano Museológico, 2015).

O Museu não possui nenhum plano pedagógico estruturado para as ações educativas; essas são desenvolvidas de acordo com os conhecimentos e organização da equipe que atua no museu. Essa postura sugere que, ao menos no presente momento, as ações educativas assim como a educação museal não estão necessariamente priorizadas na gestão do museu. Os entrevistados relataram que *“as ações (...) não são a maior prioridade da instituição, pois a mesma tem a necessidade de organização de seu acervo e parâmetros documentais, como o cobrado pelo Ministério Público”*.

Na questão sobre a relação do museu com seu público, no momento, a instituição *“não está realizando nenhuma ação específica para aproximação no cotidiano das pessoas.”* Não existe um mapeamento detalhado do público recebido pelo museu. No entanto, o Plano Museológico da Instituição prevê como objetivos para o museu, entre outros, *“dialogar com diferentes segmentos sociais, envolvendo-se com questões importantes para a população local”* assim como *“estretar a relação com a comunidade local, buscando maior participação da sociedade”*.

Vale ressaltar que a falta de pesquisa de público reflete uma realidade nacional. De acordo com a publicação *Museus em Números, 2011 (IBRAM)*, mais da metade dos museus brasileiros não realizam pesquisa de público, ou seja, não sabem exatamente qual é o perfil dos seus visitantes⁵.

No caso do MHS, o público principal é o público escolar; apesar de o museu estar inserido dentro de um colégio, as parcerias e projetos entre os professores desse colégio e o museu são pontuais e esporádicas. Está prevista, entretanto, no Plano Museológico, a *“articulação de propostas pedagógicas com coordenadores/professores do Colégio Catarinense”*. A questão do acesso do público ao museu perpassa pelas diretrizes do colégio, sendo que o museu dispõe de apenas dois funcionários exclusivos (contratados

⁵ No entanto, de acordo com o *Museus em Números*, a maioria dos museus brasileiros tem algum tipo de pesquisa para quantificar os visitantes.

para trabalhar no museu); os demais funcionários que estão envolvidos no acesso ao museu (segurança, portaria, secretaria) são todos funcionários do Colégio Catarinense.

Os entrevistados relataram que consideram importante a formação de um pensamento crítico e reflexivo em relação ao acervo, estabelecendo relações entre o patrimônio e as práticas do dia a dia das pessoas. Em relação aos objetivos das ações educativas os entrevistados responderam que *“além de complementar ensinamentos de sala de aula ou mesmo dúvidas particulares, o museu busca que em suas ações se estimulem o pensamento crítico individual, mas pensando em um coletivo e ainda suscitar a importância da preservação patrimonial e seu estudo, sempre pensando em um coletivo, mas sem marginalizar grupos que vemos como minorias, como os indígenas que estão diretamente ligados ao acervo do museu.”*

Em relação às comunidades indígenas, no momento o museu não tem nenhum tipo de relacionamento com esses povos, embora já tenha recebido visitas esporádicas; não existem também propostas voltadas para movimentos sociais organizados. O museu entende como seu dever disponibilizar acesso ao público para conhecer o acervo e agregar conhecimento. A instituição busca também a valorização da preservação e da pesquisa histórica arqueológica.

3.2.2 – Ações educativas na prática: relatório de observações.

As ações educativas no MHS são realizadas unicamente com o público escolar, mediante agendamento prévio. A maioria dos estudantes são do Ensino Fundamental. A ação educativa se desenvolve através de uma visita guiada, conduzida pela museóloga da instituição, visto que o MHS não possui um setor educativo. Os dados de 2019 nos permitem ter uma visão da quantidade de visitantes e características dos estudantes:

TABELA I – Atendimento ao Público Escolar no MHS em 2019⁶

	Maio 2019	Agosto 2019	Setembro 2019	Outubro 2019
Educação Infantil	----	----	----	----
Ensino Fundamental	700	332	304	488
Ensino Médio	56	----	61	26
Ensino Superior	16	09	25	09

Fonte: MHS

Os dados do MHS estão em consonância com as estatísticas divulgadas através do mapeamento realizado pelo Museu em Números (2011), do IBRAM. De acordo com a publicação, a maioria das instituições realizam ações educativas destinadas ao público infanto-juvenil (96,4%); outro dado que reflete um alinhamento do MHS ao restante dos museus brasileiros é a realização de visitas guiadas: de acordo com a pesquisa do IBRAM, 80,6% das instituições oferece esse serviço.

Como parte da coleta de dados para essa pesquisa, optou-se por realizar observações das ações educativas no MHS⁷. Os objetivos das observações foram o de permitir uma maior compreensão de como a instituição opera na prática (através das ações) os pressupostos teóricos que permeiam a construção da educação museal ali desenvolvida; e perceber se os conceitos da pedagogia decolonial estavam presentes nas ações desenvolvidas. Além disso, as observações permitiram à pesquisadora entrar em contato (ainda que parcial) com o dia-a-dia do museu, compreender as rotinas de visitas guiadas, desde a recepção dos alunos até o momento da despedida.

⁶ Durante os meses de Junho e Julho de 2019 o museu permaneceu fechado, passando por uma reorganização interna. Em Janeiro e Fevereiro, durante as férias escolares o museu permanece fechado. Os dados dos meses de março e abril não foram localizados (houve uma mudança no quadro de funcionários no mês de maio/2019, quando outra pessoa foi contratada para a função de museóloga, substituindo a anterior).

⁷ Foram realizadas seis visitas de observação de ações educativas no MHS. No dia 5/11/2019, foram observadas duas visitas, uma no período da manhã e outra no período vespertino. Ambas eram da mesma escola, Escola de Educação Básica Tenente Almachio, localizada no bairro da Tapera. A turma da manhã era do 3º Ano do Ensino Fundamental, e a faixa etária das crianças de 8 e 9 anos. A turma da tarde era do 4º Ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 9 e 10 anos. No dia 7/11/2019, as observações foram feitas nas turmas de 4º Ano do Ensino Fundamental (manhã) e 5º Ano do Ensino Fundamental (vespertino) do Centro Educacional Menino Jesus, escola localizada em frente ao Colégio Catarinense, que abriga o museu. No dia 12/11/2019, as observações foram feitas com alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental (uma turma no período matutino e outra no período vespertino) de alunos do Colégio Catarinense.

De acordo com Minayo (2016), a observação participante pode ser definida como

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica [...] a observação ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e as regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados. (MINAYO, 2016, p. 64).

Como suporte às observações foi desenvolvido um roteiro, com o objetivo de auxiliar a pesquisadora no registro das informações de maneira mais rápida e objetiva, direcionado para as questões centrais da pesquisa. As perguntas/direcionamentos foram divididos em dois blocos (A e B). No Bloco A as questões remetem aos indicativos de ação educativa em museus. O Bloco B refere-se aos indicativos de decolonialidade e pedagogia decolonial. As questões foram formuladas tomando por base os conceitos e discussões sobre ações educativas em museus e pedagogia decolonial apresentados no segundo capítulo.

No Bloco A (indicadores da ação educativa), as questões foram desenvolvidas tomando por base dados como: data da visita; instituição de origem; série/ano; faixa etária; quantidade de alunos; presença de professor acompanhante; duração da visita; recepção dos alunos; linguagem utilizada; atividades selecionadas; presença de momentos de diálogo; utilização de materiais pedagógicos; planejamento de momentos dedicados à perguntas e/ou troca de informações; planejamento de momento para lanche; circuito realizado; anotação ou registro da visita por parte dos alunos; proposta pedagógica; visitas futuras.

No Bloco B (indicadores de decolonialidade/pedagogia decolonial), as questões foram desenvolvidas tomando por base dados como: realidade sócio-econômica dos alunos; familiaridade dos alunos em relação à visitas a museus; interesses, objetivos e expectativas dos alunos em relação à visita; informações sobre histórico do museu, processos de pesquisa, aquisição de acervos; relação entre museu e educação; acesso e acessibilidade; conhecimento prévio em relação ao acervo; problematização do acervo; papel do museu como detentor de saberes; o acervo do museu e o cotidiano dos alunos; acervos indígenas e a realidade dos povos indígenas da região; povos indígenas e museus indígenas; acervo e movimentos sociais; desconstrução de conceitos sobre o museu; práticas culturais e vida cotidiana; construção de novas epistemologias de origem indígena, afrodescendente e latino-americana; o uso público e coletivo do museu;

patrimônio musealizado como direito e responsabilidade de todos; construção do conhecimento; conflitos de poder em relação às narrativas museológicas⁸.

Além do roteiro de observação foi redigido um diário de campo contendo outras anotações e comentários que porventura não estivessem contemplados no roteiro de observação. Como observa Minayo (2016), o diário de campo “nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos toda as informações que não fazem parte do material formal de coleta de dados em suas várias modalidades” (p. 65).

As observações foram realizadas acompanhando os alunos durante toda a visita, desde o momento da recepção até o momento da despedida; os recursos utilizados durante as observações foram o diário de campo, os roteiros de observação e uma caneta. Em todas as visitas havia a presença de um professor das respectivas escolas acompanhando cada turma. As ações tiveram a duração aproximada de uma hora a uma hora e meia. As visitas seguem um roteiro pré-estabelecido: assim que as crianças chegam ao museu, são acomodadas (sentadas no chão) em um local próximo à recepção, momento em que são instruídas sobre as regras de visitação, que se limitam a três: é proibido tocar nas peças (a não ser quando instruídos do contrário), é proibido correr e/ou fazer barulho e é permitido tirar fotografias do acervo, exceto dos ossos humanos expostos. Não houve explicação aos alunos dos motivos das proibições.

Não houve nenhum tipo de diálogo, no sentido da instituição fazer um levantamento das experiências prévias dos alunos com museus, ou de tentar estabelecer quais seriam suas expectativas, interesses e objetivos em relação ao passeio. Também não foi demonstrado interesse, por parte da instituição em um aprofundamento em relação ao histórico do(s) grupo(s), como local de residência, como foi percebido o acesso ao museu, relação dos familiares com a instituição.

Os alunos não foram informados - nem no momento da acolhida ou em outro momento da visita – sobre o histórico do museu, especificações sobre a tipologia de acervo, ou processos de pesquisa, de aquisição de acervo, ou ainda sobre trabalhos de conservação e pesquisa tanto na área de arqueologia como em outras áreas.

O roteiro das visitas foi realizado através de um circuito pré-estabelecido, que se inicia com as vitrines de acervo indígena (Xokleng e Rikbaktsa).

⁸ O Roteiro de Observação utilizado para as observações está disponibilizado nos anexos da pesquisa.



Figura 1: Painel com fotos e informações sobre os povos Xokleng
Acervo da Autora, 2019.



Figura 2: Artefatos da tradição Rikbaktsa
Acervo da Autora, 2019.



Figura 3: Lanças Karajá
Acervo da Autora, 2019.



Figura 4: Artefatos de Tradição Indígena
Acervo da Autora, 2019.

Em seguida, são observadas as vitrines de líticos, flechas e outros artefatos. O museu possui diversas raridades arqueológicas. Os visitantes são levados a pensar sobre a sobrevivência do homem pré-histórico, seus materiais, as condições em que viviam e a importância da preservação desse tipo de acervo.



Figura 5: Artefatos arqueológicos
Acervo da Autora, 2019.



Figura 6: Líticos
Acervo da Autora, 2019.



Figura 7: Líticos: Pontas de flechas
Acervo da Autora, 2019.

O circuito segue com as vitrines de resquícios de esqueletos humanos encontrados nos sambaquis. Os visitantes são informados sobre o que são os sambaquis, e como eles eram utilizados também para rituais funerários.



Figura 8: Esqueletos Humanos encontrados em escavações arqueológicas em sambaquis
Acervo da Autora, 2019.

O circuito segue com a observação de artefatos dos povos Guarani. Os visitantes são informados sobre as diferentes finalidades de uso das vasilhas de cerâmica, inclusive em rituais funerários. As cestarias eram de responsabilidade dos homens da aldeia.



Figuras 9: Cerâmica Guarani
Acervo da Autora, 2019.



Figuras 10: Cerâmica e Artesanato Guarani
Acervo da Autora, 2019.

Prosseguindo com a visita, as crianças chegam a uma vitrine com outros exemplares de líticos, estes disponíveis para manipular. Encontram também um exemplo de arte rupestre, chamado Petroglifo (grafismo executado sobre uma rocha suporte com auxílio de um instrumento, geralmente de pedra, em movimentos de percussão).



Figura 11: Vitrine de Líticos que podem ser tocados pelos visitantes
Acervo da Autora, 2019.



Figura 12: Exemplo de Petroglifo
Acervo da Autora, 2019.

Em seguida, os visitantes são levados até outra ala do museu, aonde estão os animais taxidermizados, ossos de um rincossauro e esqueletos de diversos primatas.



Figura 13: Ala de Taxidermia
Acervo da Autora, 2019



Figura 14: Ala de Taxidermia
Acervo da Autora, 2019



Figura 15: Esqueleto de Rincossauro
Acervo da Autora, 2019

Em seguida, passam por uma pequena vitrine de numismática e seguem para a seção de geologia e malacologia.



Figura 16: Numismática: Moedas e Cédulas de diversos Períodos Brasileiros
Acervo da Autora, 2019



Figura 17: Seção de Malacologia
Acervo da Autora, 2019



Figura 18: Seção de Geologia
Acervo da Autora, 2019

A visita se encerra na seção da Liturgia da Igreja Católica, com indumentária, livros e outros objetos.



Figuras 19: Objetos da Liturgia Católica
Acervo da Autora, 2019



Figura 20: Indumentária da Liturgia Católica
Acervo da Autora, 2019



Figura 21: Indumentária da Liturgia Católica
Acervo da Autora, 2019

Durante as visitas observadas, o roteiro se manteve inalterado, inclusive com as paradas para observação diante das mesmas vitrines. Não houve alteração também no discurso em relação ao acervo e nos procedimentos de acolhimento e do percurso, o que sugere que as visitas sigam uma padronização, independentemente da faixa etária e das experiências anteriores dos alunos em relação ao processo de visita ao museu e seus conhecimentos sobre o acervo exposto.

Na observação das visitas, percebeu-se a ausência de momentos de diálogo, troca e interação entre a instituição e os visitantes; a comunicação foi frequentemente em via única, ou seja, a fala do mediador continha as informações importantes, necessárias e suficientes sobre o acervo; não houve uma busca por informações que pudessem vir dos visitantes, seja em relação aos conhecimentos específicos abordados na visita ou sobre experiências, relatos espontâneos, histórias conhecidas, ancestralidades, e outros elementos de conhecimentos e saberes que pudessem surgir no decorrer da visita.

Durante as observações, percebeu-se a ausência de momentos de livre circulação pelo museu, em que os alunos pudessem fazer seu próprio circuito e se demorar o quanto desejassem na observação das vitrines, ou mesmo retornar a algum ponto da visitação

visto anteriormente. Ficou também sugerido, na fala do mediador, que os alunos gostariam mais da segunda parte da visita (que inclui os animais taxidermizados, geologia e malacologia), do que da primeira parte (acervo indígena e sambaqui); esse discurso aponta como a própria instituição pode contribuir, ainda que involuntariamente, para a construção da ideia de que museus de arqueologia, indígenas ou de antropologia sejam pouco atraentes para as crianças.

Ao final da visita, percebeu-se a falta de um momento de conversa com o objetivo de, pedagogicamente, fazer um encerramento do processo de visita. Não houve nenhum diálogo no sentido de troca de experiências, ou seja, um momento em que as crianças pudessem verbalizar o que acharam da visita, do acervo, o que gostaram, o que não gostaram, o que correspondeu (ou não) às suas expectativas, o que gostariam de ver de novo, o que acharam pouco atrativo, a maneira como foram recebidos, as dificuldades que por acaso encontraram (tanto do ponto de vista do acesso ao museu como do entendimento dos conteúdos), enfim, de toda uma série de manifestações que poderiam contribuir para a construção de um relacionamento diferente entre o museu e os visitantes, impactando, inclusive, em visitas futuras. A instituição também não se manifestou no sentido de dar uma devolutiva aos alunos em relação à sua visita ao museu, de mostrar algum tipo de aprendizado com a presença deles, em realçar alguma característica única daquele grupo, de estabelecer um vínculo afetivo que possibilitasse uma garantia de acolhimento para visitas futuras.

Ainda em relação às visitas futuras, não houve um convite para novas visitas, tampouco para que os alunos convidem seus amigos, familiares e conhecidos para virem ao museu; não houve, por parte da instituição um esclarecimento a respeito do patrimônio musealizado como direito e responsabilidade de todos; em nenhum momento foi explicitado às crianças que aquele patrimônio visitado é de pertencimento de todos os cidadãos e sendo assim, deve ser utilizado por todos. Ao contrário, prevaleceu o discurso da visita como “privilégio”, como algo cujo acesso não seria necessariamente para todos.

Também não houve, em nenhum momento, a possibilidade da problematização do museu como espaço detentor dos saberes, e de novas possibilidades da relação museu e escola. Ao contrário, foi enfatizado aos alunos a importância do museu como espaço retificador do conhecimento aprendido na escola, assumindo assim, o museu, a função de validar os conteúdos e saberes trazidos da sala de aula. Os professores que acompanharam as turmas de alunos nas visitas também pareceram compactuar com esse pensamento. Não houve, em nenhum momento, uma participação/intervenção desses profissionais no

processo da visitação, tampouco indícios de que tenha havido qualquer tipo de diálogo, troca de informações, ou busca por objetivos em comum entre a escola e o museu. Uma das professoras que acompanhava os alunos chegou inclusive a comentar que “as crianças gostam quando vão visitar um museu, ou um parque, por causa do passeio”, o que denota um desconhecimento por parte da própria escola do viés educativo de uma visita ao museu e da própria função educativa dos museus. Essa postura vai de encontro aos anseios da pedagogia decolonial, que pretende o museu como espaço de discussão, fórum, e como tal, possível de contradições, conflitos, provocações e questionamentos; e, sobretudo, do museu como espaço de educação.

Muitas das questões expostas acima, descritas com base nas observações realizadas, entram em contradição com o discurso fornecido nas entrevistas, no que diz respeito, por exemplo, à formação de um pensamento crítico, a contextualização do acervo e as práticas cotidianas das pessoas, criar uma sensação de pertencimento em relação ao patrimônio, incitar um pensamento coletivo sem espaços para marginalização de determinados grupos, provocar inquietações sobre a realidade do visitante a partir do conhecimento do acervo. Essas intenções aparecem nas respostas da entrevista, mas não são visíveis no processo de aplicação prática da ação educativa; muitas vezes, é o efeito oposto que acaba prevalecendo.

Essa falta de alinhamento poderia ser minimizada com a construção e aplicação de um regimento interno que regularizasse, normatizasse e fornecesse sustentação e planejamento para a realização das atividades pedagógicas no museu. Isso evitaria, inclusive, que as ações educativas estivessem envolvidas em uma condição de vulnerabilidade, dependendo unicamente das concepções/pensamentos individuais do funcionário responsável por aplicá-las, e permitiria que essas ações estivessem de acordo com as concepções de educação museal que a instituição determinar.

O Plano Museológico do MHS, no capítulo 6, “Programa Pedagógico e de Pesquisa”, também fornece diretrizes para o desenvolvimento das ações educativas. De acordo com esse documento, as seguintes etapas são necessárias:

Capacitação de funcionários; articulação de propostas pedagógicas com coordenação/professores do Colégio Catarinense; desenvolvimento de projetos educativos em parceria com as redes públicas e particulares; implementação de ações educativas para portadores de necessidades especiais; elaboração de jogos educativos com temas relacionados às exposições. (MHS, Plano Museológico, 2015).

Novamente podemos observar um desencontro entre a teoria (plano museológico) e a prática desenvolvida pelo museu no que diz respeito à educação museal/ações educativas, visto que nenhuma das diretrizes do documento foram aplicadas às ações educativas realizadas. O plano museológico, juntamente com o regimento interno podem ser ferramentas úteis e orientadoras no sentido de planejamento, execução e avaliação das ações educativas de uma instituição.

CAPÍTULO 4 – O PENSAMENTO DECOLONIAL E O MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI

A pedagogia decolonial defende uma forma diferenciada de entendermos o processo ensino-aprendizagem. Partindo de uma concepção de pedagogia construída “de baixo para cima”, isto é, construindo coletivamente o conhecimento, valorizando as experiências que cada indivíduo vivencia, moldando os saberes em função dos interesses coletivos, com objetivos de emancipação, promoção da cidadania, inclusão e diminuição das desigualdades sociais; além disso, a pedagogia decolonial destaca também a importância da tomada de consciência das estratégias de dominação desenvolvidas pelo neo-liberalismo para manter subalternizadas, dependentes e atrofiadas as nações latino-americanas. Nações essas que – na condição de colônias no passado – foram responsáveis pelo enriquecimento e engrandecimento de muitos países europeus, que tentam, até os dias de hoje impor seu padrão cultural, econômico e epistemológico como “superior”. Naturalmente, essas ideias pressupõe não apenas uma maneira diferente e até transgressora (para alguns parâmetros) de pensarmos a relação entre o que se ensina, como se ensina, mas também, no caso da Museologia, pode ser usada para propor novas perspectivas sobre as ações educativas em museus, repensando a relação de conhecimento e poder entre a instituição, acervo e visitantes.

Assim, a narrativa, a expografia, a linguagem utilizada, os conceitos de pedagogia, as relações de poder e tantos outros aspectos podem e devem ser analisados do ponto de vista da decolonialidade. Entre eles, podemos destacar também a relação do museu com o seu entorno.

De acordo com o exposto no segundo capítulo, os museus são espaços de educação. A educação museal dispõe de ferramentas, como por exemplo, as ações educativas para atingir seus objetivos. No entanto, a educação museal transcende as ações educativas. Podemos compreender como pertinentes à área da educação museal diversos processos desenvolvidos pelo museu. Mesmo que à primeira vista determinados procedimentos estejam ligados à outras esferas de atividades do museu (conservação, documentação, comunicação, segurança, para citar alguns exemplos), se tivermos em mente que os museus são fundamentalmente espaços de educação, podemos inferir daí que, em última análise, esses diversos processos tem por objetivo algum aspecto de caráter educacional.

Portanto, podemos afirmar que o processo de educação museal desenvolvido por um museu também está relacionado com a maneira como a instituição se relaciona com o seu entorno, a maneira como recebe e acolhe seus visitantes e a maneira como se comunica com eles.

Do ponto de vista do pensamento decolonial, a postura de um museu precisa ser de forte vínculo com a comunidade, de promoção de cidadania e compartilhamento de saberes e experiências. Para além disso, é preciso uma consciência de que o museu tem o dever de inclusão e transformação social, adotando procedimentos e estratégias que substituam as posturas acadêmicas, elitistas e conservadoras das instituições.

Infelizmente, não é essa postura que encontramos em relação ao MHS e seu entorno, ou mesmo na comunicação com o público em geral. Não existe, por exemplo, nenhuma informação nos arredores do Colégio Catarinense (aonde o museu está inserido), sobre a existência do museu; tampouco no interior do Colégio existe sinalização de como chegar ao museu ou sobre sua existência. Em conversas informais com colaboradores do Colégio durante o período de observações causou-me espanto perceber que alguns funcionários ou não sabiam da existência do museu ou sabiam, mas não conseguiam precisar sua localização. Vale ressaltar que o Colégio Catarinense é formado por um complexo de construções, sendo que o prédio principal, centenário e tombado pelo IPHAN é uma edificação de grandes proporções.

Ainda que uma pessoa interessada em conhecer o museu saiba da sua localização e deseje fazer uma visita, o acesso não é favorecido: para adentrar ao Colégio, é necessário passar por uma guarita, na qual todas as pessoas precisam se identificar e comunicar o motivo de visita ao Colégio (os alunos possuem acesso através de biometria). Passando pela guarita, chega-se a uma portaria, onde o processo é repetido. Mas de nada adianta ao visitante chegar até a portaria se não houver feito um agendamento anterior, pois o museu só recebe visitantes mediante pré-agendamento, conforme explicado no site do museu. Curiosamente, o museu tampouco é acessível aos próprios alunos/funcionários do Colégio, pois está localizado em uma área restrita e não pode ser acessado sem agendamento ou autorização prévia de algum professor do Colégio.

A relação entre o MHS e o Colégio Catarinense vai muito além, portanto, do compartilhamento do espaço físico; o museu não consegue uma desejada autonomia do Colégio, como instituição independente. No *folder* de divulgação do museu encontra-se o seguinte texto:

Tudo começou em 1909, quando o Pe. Frederico Maute, com duas caixas vazias, foi caçar borboletas, besouros e cobras, a fim de compor um pequeno acervo para exposição. Nascia, naquele momento, o então *Museu do Gymnasio Catharinense*. Atualmente, chamado de Museu do Homem do Sambaqui Pe. João Alfredo Rohr, em homenagem ao jesuíta que, além de ter sido diretor do Colégio Catarinense, dedicou-se com afinco às investigações arqueológicas e à composição do acervo que o espaço abriga. O museu passou a ser efetivamente organizado em 1963, sendo aberto ao público no ano seguinte.

A falta de autonomia do museu transparece também no momento em que se deseja entrar no site do museu: a busca é automaticamente redirecionada para o site do Colégio Catarinense, aonde encontra-se um link para as informações sobre o museu. Quando os visitantes são recebidos para as ações educativas, os funcionários do museu vestem uniformes do Colégio Catarinense.

Naturalmente que o acesso ao MHS não é exclusividade tampouco privilégio dos alunos do Colégio Catarinense. No entanto, o seu funcionamento o faz parecer que é. O calendário de atividades do museu coincide com o período letivo do Colégio. Durante os períodos de férias escolares, o museu permanece fechado. O horário de funcionamento do museu é de segunda a sexta, das 9:00 as 12:00 e das 13:00 as 16:00. Esse horário favorece, sem dúvida, visitas dos alunos do próprio Colégio, mas não pode se dizer o mesmo em relação a outras instituições ou ao público em geral, que não encontra, em finais de semana ou dias de férias escolares disponibilidade do museu em recebê-los.

Parece evidente que o Colégio Catarinense não está buscando proporcionar ao museu uma condição de instituição de caráter diferente, ou seja, não fica claro para o público em geral a separação entre museu e escola, como espaços – ainda que ambos com finalidades educativas, sem dúvida – independentes, com mecanismos de funcionamento, olhares, constituição, construções e ideologias próprias e diferenciadas. Por outro lado, o Colégio se apropria e se beneficia do capital simbólico que o museu proporciona. Por exemplo, no site de divulgação das atividades/instalações do Colégio, o museu aparece como um dos aspectos diferenciais do Catarinense em relação à outras escolas.

Em relação à acessibilidade, pessoas com necessidades especiais não encontram facilidades. Não existem recursos para indivíduos com baixa ou nenhuma visão, surdos, ou pessoas com dificuldade de locomoção, por exemplo. Esses últimos ficam impedidos de visitar o museu, cujo acesso se dá subindo oito lances de uma escada estreita, de madeira (um tanto escorregadia em dias úmidos), até chegar-se ao sótão onde se encontra o museu.



Figura 22: Acesso ao Museu do Homem do Sambaqui
Acervo da autora, 2019

Essas atitudes reforçam uma postura que vai justamente de encontro ao pensamento decolonial; reforçam uma ideologia de exclusão, elitismo, controle e poder. Vale ressaltar que o acervo do MHS é reconhecido nacionalmente por sua relevância, sobretudo no campo da Arqueologia, sendo tombado em âmbito federal e estadual. O MHS, dessa forma, vira suas costas ao compartilhamento de informações, à promoção da cidadania, aos processos pedagógicos inerentes às funções dos museus e à transformação social.

4.1 – SUGESTÕES DE UMA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA DECOLONIAL PARA AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI

4.1.1 – Repensando alguns aspectos da ação educativa: a relação visitante/museu

Uma ação educativa baseada na pedagogia decolonial demanda um olhar diferenciado para todos os aspectos que envolvem essa atividade: desde a acolhida ao museu até o momento da despedida, passando, naturalmente, pela visita em si e as narrativas utilizadas em relação ao acervo museológico.

Um enfoque decolonial pressupõe a possibilidade de troca entre os visitantes e o museu; essa troca é possível na medida em que a instituição entende que os conhecimentos e saberes também podem vir dos alunos participantes da ação educativa. Assim, o museu assumiria uma postura de escuta e aprendizagem, tornando o aspecto pedagógico da visita uma via de mão dupla.

Durante o andamento das ações educativas observadas no MHS, o museu não tem adotado essa abertura para os conhecimentos trazidos pelos visitantes. Não existe uma preocupação em entender o contexto dos alunos, suas origens, ou espaço para que eles contem sobre suas relações com o acervo, o museu, ou outras experiências relacionadas. Em alguns momentos, em que os alunos relataram, espontaneamente, experiências relacionadas ao acervo ou à temática do museu, esses relatos não foram incluídos no discurso, tampouco procurou-se explorar com mais detalhes e provocações o tema abordado, o que poderia enriquecer sobremaneira a visita para todos os envolvidos.

Assim, algumas sugestões no que diz respeito à relação com os alunos e suas experiências prévias poderiam incluir:

- o momento da acolhida poderia ser também um momento de apresentações; assim como o museu é apresentado aos alunos, estes também poderiam se apresentar para a instituição. Essa apresentação já poderia incluir experiências anteriores em museus, expectativas para a visita, interesses pessoais, relação entre o local aonde vivem e museus no entorno, relação entre museu e escola, museu como local de memória, aprendizado, e como direito de todos.
- o momento da visita também poderia servir para desmistificar alguns conceitos pré-estabelecidos em relação aos museus, muitos deles presentes na fala dos alunos, e também de alguns professores que acompanhavam a atividade. A ideia da ida ao

museu como “passeio”, muito presente nas falas, poderia ser questionada juntamente com os alunos, deixando com que eles também participassem da desconstrução, ao menos parcial, da conotação da ideia de “passeio” e de “museu”. Da mesma forma, a ideia de que o museu serve para reforçar aprendizados recebidos na escola, como uma maneira de “chancelar” o aprendizado escolar está bastante presente na fala dos alunos e professores. Seria uma ótima oportunidade para desconstruir essa relação museu/escola, pensando junto com os alunos e professores, como pode ser o processo de aprendizado no museu, na escola, e em outros ambientes, e como esses saberes se relacionam no dia a dia. Outra possibilidade seria a de aproveitar o momento da visita para esclarecer o pertencimento do acervo do museu como um direito de todos, como um patrimônio cuja finalidade é atender/ servir às pessoas, explicitando que a ida ao museu é um direito, não apenas de todos que estão ali, na visita, mas de todas as pessoas de maneira geral, incluindo seus familiares, amigos, vizinhos, professores, etc. Nas falas da instituição, das crianças e de seus professores, transpassava a ideia, com bastante de frequência da ida ao museu como um “privilégio” e “oportunidade única”. A noção do “sacralizado” também fica bastante evidente, na medida em que as instruções de “não tocar”, “não correr”, “falar baixo”, são fornecidas e repetidas sem nenhuma contextualização; uma sugestão seria envolver as crianças no processo da criação de regras para a visitação, baseadas em uma conversa franca e pedagógica sobre conservação, cuidado, respeito ao acervo como uma propriedade de todos.

- aproveitar ao máximo os relatos e comentários das crianças durante a visita; muitas vezes, os visitantes tem experiências, histórias e saberes acerca do acervo que são muito ricas e vão constituindo, através da sua soma, outros olhares sobre a exposição, outras maneiras de entender o que está sendo mostrado e uma possibilidade imperdível para o museu ampliar seu conhecimento e possibilidades de abordagem do acervo exposto.
- aproximar as narrativas possíveis da exposição do dia a dia das crianças, não com “fórmulas prontas”, mas questionando, provocando, desafiando os alunos a estabelecer relações possíveis entre o acervo e a sua vida cotidiana.
- permitir e prever momentos de circulação livre, em que os alunos poderiam, exercitando sua autonomia, observar novamente ou mais detidamente os itens do acervo de seu interesse, possibilitando outras relações entre tudo o que foi visto durante a visita, com mais liberdade no circuito e no tempo de observação do acervo.

- reservar um momento, ao final da visita, para uma conversa, um alinhamento entre tudo o que foi visto, sentido, ouvido; um momento em que os visitantes e a instituição pudessem fazer um “fechamento” conjunto da experiência vivida, em que todos pudessem, livremente, contribuir com ideias, sentimentos, frustrações, sugestões – e que servisse também, para buscar caminhos de entendimento entre as relações museu/indivíduo, museu/escola, museu/educação. Esse também poderia ser o momento ideal para não apenas (mas também) convidar os alunos para visitas futuras, assim como inculcar nos visitantes a noção de uma continuidade de visitas ao museu, como um direito de cada um deles, sinalizando a ideia de que outras visitas poderiam render outras observações, outros aprendizados, outros olhares, deixando um pouco de lado o pensamento “cristalizado” de uma única ida ao museu, substituindo-o pela ideia de visita ao museu como “processo de aprendizagem”.

4.1.2 – Repensando a narrativa museológica: o acervo do MHS e a decolonialidade

Uma abordagem decolonial do acervo de um museu perpassa por questionamentos e desconstruções, entre outros aspectos, da própria epistemologia do que está sendo apresentado na exposição. Requer um outro olhar e uma maneira diferenciada de compreender e se apropriar dos conhecimentos e saberes pré-definidos que uma instituição como um museu se propõe a apresentar para o público.

Partindo desse pensamento, o acervo do MHS poderia ser explorado também do ponto de vista da decolonialidade, em que outras formas de conhecimento e outras reivindicações fossem priorizadas. Tomando como base o acervo e a atual expografia do MHS, algumas sugestões de abordagem decolonial poderiam incluir uma problematização do acervo e da própria expografia.

Durante a visita, os alunos são apresentados a alguns objetos e imagens variados que remetem aos seguintes povos indígenas: Xokleng, Karajá, Kaingang, Rikbktsa, Guarani. O discurso em torno do acervo indígena é sempre do ponto de vista do “exótico”; as informações giram em torno da descrição de alguns objetos e da localização geográfica e costumes de determinados povos; a linguagem verbal é sempre no passado, e o distanciamento entre “eles” e “nós” está presente na fala da instituição, e também na de alguns professores que acompanham as ações educativas.

Um painel sobre os índios Xokleng, por exemplo, mostra seis fotografias desses indígenas e um pequeno cartaz com as seguintes informações:

Os Xokleng, Bugre ou Botocudo são um grupo indígena da língua Jê que habitou a mata atlântica, desde o litoral até os contrafortes do planalto meridional sul-brasileiro, desde o norte do Rio Grande do Sul até o sul do Paraná. Migravam periodicamente entre o litoral e o planalto em função das estações do ano, atrás de recursos alimentares. Caçavam anta, queixada, bugio, mico, veado e aves. Coletavam mel, insetos, frutas, palmitos e pinhão. Possuem uma cultura material variada, composta por cestos, pilões de madeira, arcos, flechas, lanças, colares, labretes (adorno labial), instrumentos musicais, cobertores de fibras vegetais e vasos cerâmicos. Vivem na Reserva Duque de Caxias, em Ibirama, no norte do Estado de Santa Catarina.



Figura 23: Painel expositivo sobre os índios da tradição Xokleng
Acervo da autora, 2019

Essas informações poderiam suscitar alguns questionamentos/provocações por parte da instituição, como por exemplo:

- A população Xokleng aumentou ou diminuiu nos últimos anos? Por quê?
- Quantos remanescentes existem hoje no Brasil? E em Santa Catarina?
- Que atividades eles realizam hoje? Como sobrevivem?
- Qual a imagem que a mídia em geral passa desses indígenas? Como recebemos as informações sobre esses povos?

- Eles vivem somente na reserva? Saem de lá? Frequentam outros espaços, como escolas e universidades?
- Que tipo de conhecimentos eles possuem? São conhecimentos de maior ou menor valor do que os ditos conhecimentos acadêmicos?
- Por que a reserva aonde os Xokleng se encontram chama-se “Duque de Caxias”? Esse nome é apropriado? Por quê?
- Ibirama, no norte do estado, é uma das cidades do chamado “Vale Europeu”. Existe alguma contradição nessa denominação? Pode existir alguma disputa de poder entre os Xokleng (e/ou outros povos indígenas) na narrativa da constituição e formação do Estado de Santa Catarina?
- Quais as ameaças que esses indígenas enfrentam no seu dia- a- dia?

Certamente que muitos desses questionamentos poderiam também ser dirigidos em relação aos demais povos indígenas retratados nos museus⁹. A própria relação entre a exposição de artefatos indígenas poderia ser problematizada através de questionamentos como:

- Se os próprios povos indígenas fossem constituir seu próprio museu, como você acha que seria?
- O que você acha que os guarani (ou outros povos indígenas) pensam sobre a escolha dos objetos aqui expostos?
- Vocês acham que os povos aqui retratados deveriam ser convidados a visitar o museu e a opinar sobre a maneira como os objetos estão expostos, ou sobre quais objetos deveriam ser expostos?
- Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre museus feitos em parceria com povos indígenas? Você acha isso importante? Por quê?
- Você já encontrou índios guarani no centro da cidade de Florianópolis? O que eles estavam fazendo?

⁹ Vale ressaltar que, três dias antes da observação da primeira turma de alunos da ação educativa, que ocorreu dia 5/11/2019, a imprensa noticiou o assassinato, com grande repercussão nas redes sociais, de Paulo Paulino Guajajara, integrante do povo Tenetehara, no Maranhão. Sua tribo faz parte de um grupo denominado “Guardiões da Floresta”, e procuram evitar invasões de madeireiros. Ele foi morto em uma emboscada. Esse é um exemplo do tipo de assunto/notícia que, bastante recente na ocasião das visitas, poderia ser usado para aproximar o acervo do museu do que acontece no dia a dia das pessoas, no que vem acontecendo no nosso país, no nosso estado e na nossa cidade.

- Como você acha que os índios guarani vivem nos dias de hoje? Quais são as informações que chegam até nós sobre eles e como?
- Você sabia que existem índios kaingang vivendo em um terminal desativado no Bairro Saco dos Limões, na cidade de Florianópolis? Por que eles estão vivendo lá?
- Qual a relação dos indígenas moradores no nosso entorno, na Grande Florianópolis, e o espaço urbano?
- A presença indígena é notada em que ambientes? Você conhece índios professores? Alunos?
- Alguns objetos de artesanato (cestaria principalmente) que os índios guarani vendem em algumas ruas do centro de Florianópolis encontram-se também em exposição no museu. Qual a diferença entre esses objetos (os vendidos na rua e os expostos no museu)? Você acha importante a presença desses objetos no museu? Por quê?
- Você acha que os indígenas estão inseridos na vida urbana? Como?
- Os indígenas sobreviventes que habitam nossa região hoje estão envolvidos em algum tipo de conflito/disputa? Quais?
- Na escola, qual a imagem que é transmitida dos índios? Você acha que isso condiz com a realidade?
- Você sabia que a UFSC oferece um curso de Licenciatura Indígena e que vários estudantes indígenas frequentam a universidade nos cursos de Graduação e Pós-Graduação?
- Você conhece algum artista plástico indígena? Você sabia que o artista Jaider Esbell (povo Macuxi, Roraima) foi um dos destaques da 34 Edição da Bienal de São Paulo?
- Você já leu algum livro escrito por um autor (a) indígena? Alguns nomes para conhecer: Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Kaká Werá, Eliane Potiguara, Graça Graúna
- Você já ouviu falar de Katú Mirim? Ela é cantora e compositora, assim como muitos indígenas que se destacam na música: Djuena Tikuna, Ademilson Umutina, DJ Eric Terena, Arandu Arakuaa.

O último espaço a ser visitado, durante o circuito, é um local destinado a indumentária, livros, relíquias, objetos e flâmulas da Igreja Católica. Esse acervo pode ser entendido do ponto de vista de que o Colégio Catarinense é uma instituição católica,

mas soa bastante deslocado/inadequado no contexto de um museu de arqueologia; não dialoga com o restante da exposição, tampouco possui qualquer contextualização. A única informação disponível é uma plaqueta com os seguintes dizeres:

Vestes e Livros da Liturgia Católica. As vestes usadas na liturgia católica nasceram de trajes greco-romanos civis. As vestes litúrgicas dos sacerdotes e seus auxiliares imediatos se compunham de: amito, túnica com cingulo, casula, manipulo, estopa, capa pluvial, dalmática, sobrepeliz. Com o Concílio Vaticano II, Papa João XXIII, 1962 a 1964, as vestes litúrgicas são reduzidas praticamente a duas: a túnica e a estola.

As Cores: Verde para os dias comuns; Roxo para Quaresma e Advento; Branco para os santos confessores e algumas grandes festas como o Natal; Vermelho para santos mártires e algumas festas como Domingo de Páscoa e Pentecostes; Preto para celebrações fúnebres; Rosa para o 3º. Domingo do Advento e o 4º. Domingo da Quaresma.

Livros Litúrgicos: os livros litúrgicos são divididos em 5: Improvisação Carismática; Fórmulas Primitivas (séculos II-IV); Composição Livre (séculos IV-V), Sacramentos (séculos V-VII) e Missais (a partir do século X).



Figura 24: Indumentária Litúrgica
Acervo da autora, 2019

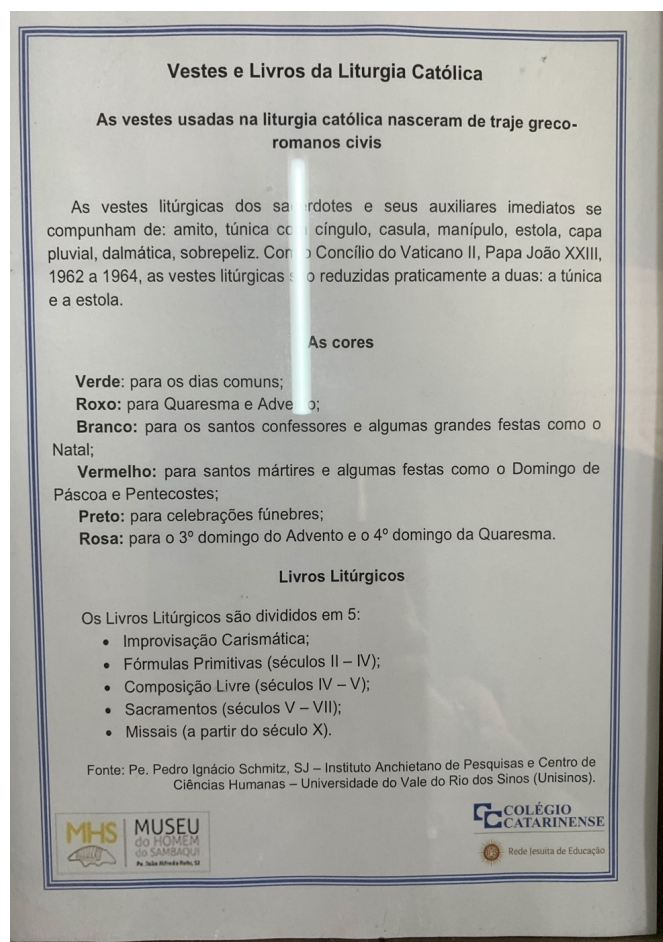


Figura 25: Placa informativa sobre o acervo litúrgico do MHS
 Acervo da autora, 2019

Uma ligação possível entre essa última parte da visita com o que foi visto anteriormente, sobretudo em relação aos povos indígenas e aos seus antepassados, seria, também, usando um viés decolonial, possibilitar alguns questionamentos como, por exemplo:

- Porque você acha que esses objetos (vestes, livros, flâmulas, relíquias) estão expostos no museu? Que mensagens eles passam?
- Você consegue estabelecer alguma relação entre esses objetos e o que foi visto anteriormente?
- Esses objetos são sagrados para todas as pessoas?
- Eles significam a mesma coisa para povos diferentes?
- Que objetos são sagrados para os diferentes povos indígenas? Por que eles não estão expostos aqui no museu? Deveriam estar?
- Existem conflitos entre a Igreja Católica e os povos indígenas?

- Esse museu está inserido em um colégio jesuíta e foi constituído a partir de uma ideologia da pedagogia jesuítica. Como é a relação história entre jesuítas e indígenas no Brasil?
- Os objetos expostos nessa ala do museu (Liturgia Católica) representam a memória de que pessoas?
- Você percebeu algum conflito/disputa na maneira como o acervo foi exposto no museu? Seja em representatividade, localização, destaque, etc.?
- De que maneira os povos indígenas perpetuam suas tradições e suas cosmologias?
- As palavras Natal, Advento, Páscoa, Quaresma, tem significados semelhantes para diversos povos?
- Você acha que outros símbolos e memórias da fé e da religiosidade, diferentes e até divergentes dos do catolicismo deveriam também estar expostos aqui no museu? Por que?

Outra relação possível de se estabelecer é entre os acervos de animais taxidermizados, geologia e os povos indígenas e seus antecessores. As crianças mostraram, durante a visita, grande interesse nos animais, sobretudo a onça-pintada, o gato do mato e algumas aves da fauna brasileira; também ficaram bastante alvoroçadas na seção de geologia, indagando sobre pedras preciosas e diamantes. São excelentes oportunidades para iniciar uma conversa sobre, por exemplo, a relação entre o desmatamento de terras indígenas e a exploração de pedras preciosas no Brasil; a extinção de parte dos animais da fauna brasileira e o preço que é ofertado, sobretudo no exterior, por espécimes dos nossos animais, contrabandeados ilegalmente. Ou ainda, pode-se estabelecer uma conexão entre a exploração de jazidas, não somente de pedras preciosas, mas de metais preciosos no Brasil, durante o período colonial e o enriquecimento das matrizes europeias às custas das colônias sul americanas. Expandindo a ideia, pode-se levar a questionar se, na contemporaneidade, existem nações que enriquecem às custas de outras, e como isso reflete na vida das pessoas, em termos de economia, sociedade, qualidade de vida, sobrevivência, empregabilidade e a relação de tudo isso com outras formas de organização social, como os povos indígenas, com os movimentos sociais, com as conquistas das minorias e com a autonomia dos povos.

4.1.3 – O Museu do Homem do Sambaqui e seu entorno: estreitando relações com a comunidade e fortalecendo uma pedagogia de emancipação e cidadania.

O MHS está situado à Rua Esteves Júnior, região central da cidade de Florianópolis. Nessa mesma rua, encontra-se a Escola Estadual Professor Henrique Stodieck, uma das escolas públicas mais tradicionais do centro da cidade. Fundada em 1935, seu nome homenageia o professor de direito, juiz, escritor filósofo e sociólogo nascido em Florianópolis em 1912. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, essa escola atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, tendo um total de 663 alunos matriculados e 60 funcionários.

Na literatura sobre Educação Museal e ações educativas podemos encontrar alguns exemplos de ações exitosas que ajudaram a promover o encontro entre os museus e a comunidade; ações comprometidas com processos pedagógicos criativos, emancipatórios e inclusivos. Embora essas ações venham de contextos históricos, sociais e museais diferentes, podem ser adaptadas e replicadas em outras instituições. O que essas experiências têm em comum é a busca por novas configurações na relação museu/educação/públicos, nas quais a epistemologia, a relação de poder, as narrativas, possam ser desconstruídas e reconstruídas sob um novo olhar. São experiências alinhadas ao pensamento decolonial.

Basta um olhar diferente. Basta uma movimentação de pensamentos e sentimentos. Basta um ligeiro deslocamento conceitual e tudo pode ganhar sentidos diferentes, ganhar novas formas, produzir novas linhas de fuga, novos agenciamentos, novas constelações e configurações. (IBRAM, 2009, p. 8).

As sugestões a seguir apresentadas estão baseadas em ações contempladas com o Prêmio Darcy Ribeiro, edições 2009 e 2010, descritas na publicação do Ibram: Educação Museal – experiências e narrativas. As atividades propostas a seguir tem o objetivo de aproximar o Museu do Homem do Sambaqui da comunidade no seu entorno, através de uma escola pública, próxima geograficamente, mas distante do ponto de vista da realidade sócio-econômica dos seus alunos. Sendo o museu um espaço de uso de todos, as ações educativas voltadas para a Escola Professor Henrique Stodieck estariam atendendo uma responsabilidade que cabe a todos os museus, de diminuição da desigualdade em termos de acesso ao conhecimento, do compartilhamento de um bem patrimonial que pertence a todos, da oportunização de outros saberes e de resposta às reivindicações da sociedade por processos de maior igualdade de oportunidade em espaços educativos.

As sugestões de ações educativas apresentadas a seguir apresentam alguns aspectos em comum: todas elas demandam a formação de um parceria entre o museu e a

escola, fundamental para o sucesso das iniciativas; visam aproximar o público escolar do museu, e reforçar a dimensão educativa do museu; foram desenvolvidas a partir de um princípio de educação museal como um processo contínuo e regular, ou seja, as propostas estimulam a um contato continuado entre os alunos e o museu, possibilitando assim, uma vivência mais significativa e aprofundada da experiência museal, se comparada às visitas regulares, que costumam ser pontuais, fragmentadas, e muitas vezes, encerram-se em si mesmas, sem maiores reflexões ou aprofundamentos.

- *Formação de Monitores*¹⁰: através de uma parceria entre o MHS, a Escola Professor Henrique Stodieck, e o Colégio Catarinense, alunos do Ensino Médio de ambas as instituições poderiam atuar como monitores nas ações educativas do museu. Eles passariam por um treinamento de qualificação para exercer tal função, fornecido pelo museu. Os alunos teriam uma oportunidade para se aproximar do museu, ampliar seus conhecimentos sobre história, arqueologia, geografia, sociologia e tantos outros assuntos que poderiam ser abordados; poderiam adquirir experiência sobre atendimento ao público, trabalhar com crianças, conhecer sobre museologia, expografia, conservação, e outras atividades do dia a dia de um museu. Ampliar as opções acerca das escolhas profissionais e alterar as percepções ou ideias pré-concebidas sobre as funções de um museu e sua relação com a educação.
- *Parceria Museu Escola*¹¹: essa ação educativa seria realizada entre os profissionais do MHS e os professores da Escola Professor Henrique Stodieck. Seriam propostos encontros regulares com o intuito de qualificar os professores a respeito do acervo do museu, de maneira que os professores possam preparar os seus alunos para uma visita, com um conhecimento prévio do museu, do seu acervo, e das questões que poderiam ser levantadas em sala de aula, antes da visita, e também, no retorno à escola, pós-visita. Esses encontros poderiam servir também para um alinhamento entre os interesses de professores de diversas disciplinas e as perspectivas do museu em relação aos alunos. Dessa forma, museu e escola, poderiam construir juntos, metodologias em comum. Projetos poderiam ser desenvolvidos em parceria, que

¹⁰ Essa sugestão de ação educativa foi baseada no relato “Oportunidade e Conhecimento: a experiência do Museu da Vida”, de autoria de Isabel Aparecida Mendes Henze, um dos três projetos vencedores do Prêmio Darcy Ribeiro 2009.

¹¹ Sugestão de ação educativa baseada no relato “Projeto Museu Escola – Compartilhando Conhecimentos”, de autoria de Áurea Maria de Alencar Muniz Bezerra e Joana D’Arc de Sousa Lima, Menção Honrosa no Prêmio Darcy Ribeiro 2009.

promovessem, por exemplo, um determinado número de visitas ao museu durante o ano letivo, com objetivos diferentes, ou com professores de diferentes disciplinas.

- *Clube do Arqueólogo*¹²: nessa proposta de ação educativa, voltada para o ensino fundamental, alunos da Escola Professor Henrique Stodieck fariam parte de um grupo, cujo encontro, quinzenal ou mensal, seria no museu, em um horário do contraturno escolar. A cada encontro, o museu prepararia uma atividade distinta, relacionada ao universo da arqueologia: materiais de escavação, manipulação de líticos, inscrições rupestres, urnas funerárias, sepultamentos, sambaquis, etc. Os próprios alunos poderiam dar sugestões, conforme seus interesses, para os próximos encontros. Uma parceria com os professores da escola também poderia ajudar a definir interesses e objetivos das variadas disciplinas. Os grupos poderiam ser divididos pelos anos escolares. Ao final de cada encontro, uma pergunta, ou um desafio seria lançado para ser respondido no próximo encontro. Essa ação visa aproximar os alunos do museu, de maneira regular e continuada, ampliar os conhecimentos na área da arqueologia e da museologia, contribuir para a relação museu escola e possibilitar ações de educação museal significativas.
- *Gincana do Museu*¹³: nessa proposta, também desenvolvida em parceria entre o MHS e a Escola Professor Henrique Stodieck, os alunos formariam equipes e receberiam um determinado número de tarefas a cumprir. As tarefas poderiam ser alternadas entre atividades em sala de aula, e outras que seriam cumpridas no museu. As perguntas, ou desafios deveriam sempre estar relacionados ao acervo do MHS. Poderiam ser utilizados recursos como fotos, o próprio site do museu, cópias de documentos, etc., para propor as atividades/tarefas da gincana. É importante salientar que, algumas das tarefas só seriam possíveis de cumprir com a observação do acervo no museu. Através de um sistema de pontuação pelas tarefas, ao final da gincana uma equipe seria vencedora, e o prêmio poderia ser, por exemplo, uma visita ao Marque

¹² Sugestão de ação educativa baseada no relato “O Clube do Pesquisador Mirim do Museu Paraense Emílio Goeldi, de autoria de Luiz Fernando Fagury Videira, Hilma Cristina Maia Guedes, Alcemir de Souza Aires e Edileusa Maria da Silva, Menção Honrosa no Prêmio Darcy Ribeiro 2009.

¹³ Sugestão de ação educativa baseada no relato “1ª Gincana do Museu e Arquivo Histórico de Panambi (MAHP)”, de autoria de Lauro Manzoni Bidinoto e Temia Wehrmann, um dos três vencedores do Prêmio Darcy Ribeiro 2010.

(UFSC). Essa atividade visa aproximar os estudantes do museu, pensar sobre o acervo, perceber a função educativa do museu, estabelecer uma relação de prazer e ludicidade com o museu, ampliar seus conhecimentos nas áreas de abrangência da tipologia do museu.

Naturalmente que as sugestões aqui apresentadas podem e devem ser estendidas a várias escolas que se encontram no entorno do Museu. A escolha da Escola Professor Henrique Stodieck para ilustrar os exemplos se deu por dois motivos: o fato de ser uma escola pública, cujos alunos costumam ter menos oportunidades de acesso a espaços educativos e o fato da proximidade geográfica, que permite um fácil deslocamento (é possível fazer o percurso caminhando) entre a escola e o museu, o que contribui sobremaneira para a aplicação prática das ações propostas.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Museus são espaços de educação. A educação museal permeia todas as ações museológicas, não somente as ações chamadas educativas, mas também as demais atribuições das instituições museológicas, desde a relação do museu com o seu entorno, até os mais variados procedimentos de documentação, conservação, pesquisa e comunicação, por exemplo. O viés pedagógico deve se fazer presente em todo o funcionamento e planejamento da instituição.

Essa pesquisa teve seu foco direcionado para as ações educativas no âmbito da pedagogia decolonial. O pensamento decolonial e a museologia podem encontrar pontos de interesse comuns, possibilitando não somente ações pedagógicas decoloniais mas, sobretudo, a existência e o funcionamento de museus ancorados em um pensamento de decolonialidade.

Com base na pesquisa realizada, pudemos concluir que a pedagogia decolonial pode contribuir para o desenvolvimento de ações educativas em museus. Essa contribuição passa pelo planejamento e implementação de ações visando um novo olhar, novas propostas, buscando uma desconstrução do que está sendo exposto, das narrativas, das mensagens e dos objetivos propostos. Muitas vezes esse novo olhar traz consigo, implicitamente, uma problematização do acervo dos museus, e situações de conflitos, disputas por poder, questionamentos.

Ao aproximarmos a pedagogia decolonial das ações educativas, estamos contribuindo para diminuir silenciamentos e invisibilizações, ao mesmo tempo em que possibilitamos acolher no museu públicos que, muitas vezes, não são necessariamente os que costumam frequentar essas instituições. Nesse viés a pedagogia decolonial dialoga com a Museologia Social, no sentido de buscar objetivos como igualdade de oportunidades, entendimento do patrimônio como direito e responsabilidade de todos, respeito ao direito de memória e representatividade, resistência, construção de novas epistemologias e luta contra o domínio/poder do colonialismo.

No segundo capítulo do trabalho, foram apresentados autores que possibilitam compreender a dimensão da função educativa dos museus, mostrando como essa instituição já surge inserida em um contexto educativo, o qual vai se transformando, com o passar do tempo, adquirindo novos formatos, novas ideologias, e se aproximando, por

fim, dos movimentos sociais, criando outras possibilidades para o uso social da memória. Procuramos também neste capítulo, apresentar um breve histórico da educação museal no Brasil, a importância da Rede de Educadores em Museus e os documentos de referência da Política Nacional de Educação Museal. Na última parte deste capítulo, estão apresentados alguns dos principais autores dos estudos decoloniais, assim como conceitos e autores da pedagogia decolonial e de que maneira esses conceitos se relacionam e dialogam com a museologia.

Com base na bibliografia apresentada, pudemos concluir que as ações educativas constituem uma ferramenta importante no processo de educação museal; que os estudos de decolonialidade, sobretudo a pedagogia decolonial podem e devem dialogar com a Museologia, propondo novas maneiras de pensar a relação museu/sociedade, em um processo de valorização e protagonismo da dimensão educativa do museu.

O terceiro capítulo do trabalho foi dedicado ao estudo de caso realizado no Museu do Homem do Sambaqui. Foi apresentado um histórico da instituição, e em seguida, uma análise da coleta de dados realizada na instituição. A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas e observações de ações educativas no museu.

A partir das entrevistas e observações, pudemos concluir que, embora existam propostas de decolonialidade na intenção das pessoas que atuam nesse museu, visíveis nas respostas das entrevistas, essas propostas ainda não chegaram a estar de fato contempladas nas ações educativas realizadas pela instituição. Essa lacuna no alinhamento entre teoria e prática poderia ser minimizada com a ajuda, por exemplo, da elaboração de uma documentação que normatizasse e servisse de base para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações educativas.

No quarto capítulo procurou-se focar em uma aproximação do pensamento decolonial e o Museu do Homem do Sambaqui, através de proposições de ações educativas baseadas em um conceito de pedagogia decolonial. Foram apresentadas sugestões para o desenvolvimento de ações educativas focando na relação entre o visitante e o museu, entre o acervo do museu e a decolonialidade e entre o museu e o seu entorno.

O desenvolvimento dessas sugestões de ações educativas evidencia a resposta para a pergunta inicial do trabalho: de que maneira os conceitos da pedagogia decolonial podem contribuir para o desenvolvimento de ações educativas no Museu do Homem do Sambaqui?

A perspectiva da pedagogia decolonial pode contribuir para o desenvolvimento de ações educativas no Museu do Homem do Sambaqui possibilitando uma nova maneira de compor a narrativa do acervo, que ajudaria na formação de uma consciência mais crítica e reflexiva por parte dos visitantes, gerando inquietações e questionamentos ainda não explorados pelas ações educativas. O relacionamento do museu com o seu entorno também poderia ser transformado pela adoção de práticas pedagógicas com um viés decolonial, o que contribuiria para a instituição ampliar a sua atuação e conseguir resultados ampliados no que diz respeito à servir à comunidade, ter uma função social relevante, ser um espaço de mitigação das desigualdades sociais e de transformação social, que é o objetivo mais desejado pela museologia social.

O pensamento decolonial é uma escolha, uma postura e uma atitude. A pedagogia decolonial pode ser aplicada em diversas tipologias de museu. A literatura mostra que já existem ações e exemplos de museus e outras instituições culturais que estão explorando novas possibilidades, construindo outras experiências de educação museal. O museu é um espaço de trocas, vivências e construções que não quer estar à parte das transformações pelas quais o mundo está passando. Existem reivindicações de novos protagonismos, de novas epistemologias e de novos compromissos sociais aos quais o museu não pode se furtar a responder e participar, sob o risco de tornar sua própria existência insignificante e obsoleta. Ao dialogar com as ideias da decolonialidade – sobretudo nas ações educativas - o museu abre uma possibilidade de participação e engajamento que o transforma como instituição ao mesmo tempo que permite a transformação do espaço no qual está inserido.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Carta de Belém. **Princípios e Parâmetros para a criação e posterior implementação da Política Nacional de Educação Museal**. Instituto Brasileiro de Museus, MinC/Ibram, 2014.

BRUNINGHAUS-KNUBEL, Cornélia. Educação no Contexto das Funções de Museu. In: **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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, vol. 26, n.1, Belo Horizonte, abr. 2010.

CHAGAS, Mário. Educação em Museus: balanços e perspectivas, In: *Anais I Encontro da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2010.

CURY, Marília Xavier. Circuitos museais para a visita crítica: descolonização e protagonismo indígena. *Revista Iberoamericana de Turismo – RITUR*. Penedo, Vol.7, n. 3, dez. 2017.

FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire; SALLES, Sandro Guimarães. Patrimônio Cultural Indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial. *Roteiro, Joaçaba*, v. 44, n.2, maio/ago. 2019.

FRANCO, Sebastião Pimentel. Repensando a Prática Pedagógica do Museu. *Revista Alpha*. USP. São Paulo, 2005.

IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: IBRAM, 2018.

_____. **Educação Museal: experiências e narrativas/Ibram. Prêmio Darcy Ribeiro 2009.** Brasília: 2012.

_____. **Educação Museal: experiências e narrativas/Ibram. Prêmio Darcy Ribeiro 2010.** Brasília: 2012.

_____. **Museus em Números.** Brasília: IBRAM: 2011.

LIMA, Valdemar de Assis. **A educação museal no pensamento museológico contemporâneo:** musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis, 2017.

LOPES, Maria Margaret Lopes. Resta algum papel para o(a) educador(a) ou para o público nos museus? **Boletim do CECA-BRASIL.** Almeida, Adriana Mortara (org); mar., 1997.

MARANDINO, Marta. (org.). **Educação em Museus: a mediação em foco.** São Paulo: FEUSP/Universidade de São Paulo, 2008.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e Museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências e Letras:** Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, FAPA, n. 27, Porto Alegre, 2000.

MONTERO, Javier Rodrigo. Experiência de mediação crítica e trabalho em rede nos museus: das políticas de acesso às políticas em rede. *Periódico Permanente*, n. 6, fev. 2016.

MUSEU do Homem do Sambaqui. Plano Museológico. Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira Pereira. **Museologia Decolonial:** os pontos de memória e a insurgência do fazer museal. Tese de Doutorado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2018.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu e Educação: conceitos e métodos. In: **Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008.

STUDART, Denise Coelho. Educação em museus: produto ou processo? In: DOSSIÊ CECA-Brasil. MUSAS – **Revista Brasileira de Museus e Museologia**/Instituto do Patrimônio Artístico Cultural, Vol. 1 n.1, Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

TAMANINI, Elizabete. Museu, Educação e Arqueologia: prospecções entre teoria e prática. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. São Paulo, Suplemento 3, 2001.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. In: *Anais do Ciclo de Palestras do MAST COLLOQUIA*, 2008.

7 - ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE VISITAS GUIADAS REALIZADAS NO MUSEU DO HOMEM DO SAMBAQUI

O roteiro a seguir foi desenvolvido para servir de base para a observação das visitas guiadas realizadas no Museu do Homem do Sambaqui. A observação é uma das etapas da pesquisa e contribuirá para o fornecimento de dados que ajudarão a compreender a realidade do museu em questão no que diz respeito à temática da pesquisa – ações educativas e pedagogia decolonial.

As perguntas/direcionamentos foram divididos em dois blocos (A e B). No Bloco A as questões remetem aos indicativos de ação educativa em museus. O Bloco B refere-se aos indicativos de decolonialidade e pedagogia decolonial. As questões foram formuladas tomando por base os conceitos e discussões sobre ação educativa em museus e pedagogia decolonial apresentados no primeiro capítulo.

Na maioria das questões, as respostas limitam-se à escolha entre sim ou não. Essa opção foi utilizada pensando-se na praticidade de responder ao formulário no momento imediatamente após a observação. O roteiro prevê, entretanto, a possibilidade de respostas estendidas, quando houver necessidade.

A) INDICADORES DA AÇÃO EDUCATIVA

01-) Data da visita:

02-) Instituição de Origem:

03-) Série/Ano

04-) Faixa Etária:

05-) Quantidade de alunos:

06-) Acompanhamento de professor (a): SIM () NÃO ()

07-) Duração da visita:

08-) Breve descrição da recepção dos alunos pela instituição:

09-) A linguagem utilizada foi adequada? SIM () NÃO () Por que?

10-) Houve alguma atividade preparada especialmente para essa visita ou um enfoque específico em algum tópico/item do acervo? SIM () NÃO (). Se sim, qual?

11-) Houve momentos de diálogo entre a instituição e os visitantes em relação ao acervo? SIM () NÃO ()

12-) Foram realizadas, durante a visita, outras atividades como exibição de vídeos/slides, jogos ou alguma outra que tenha utilizado suporte pedagógico? SIM () NÃO (). Se sim, qual?

13-) Após a visita houve algum momento especialmente dedicado a perguntas, relatos espontâneos, troca de informações? SIM () NÃO ()

14-) Os alunos lancharam na instituição? SIM () NÃO ()

15-) Houve algum momento em que os alunos circularam livremente pela instituição, escolhendo o que gostariam de ver? SIM () NÃO ()

16-) Foi solicitado aos alunos algum tipo de anotação/registro da visita? SIM () NÃO ()

17-) A ação educativa foi desenvolvida com base em alguma proposta pedagógica específica? SIM () NÃO (). Se sim, qual?

18-) A instituição provocou/estimulou nos alunos desejo/curiosidade para visitas futuras?
SIM () NÃO (). Se sim, como?

B) INDICADORES DE DECOLONIALIDADE/PEDAGOGIA DECOLONIAL

01-) Houve interesse, por parte da instituição, em conhecer detalhes da realidade dos alunos, como local de residência, familiares, participação em movimentos sociais e outros? SIM () NÃO ()

02-) Houve interesse, por parte da instituição em verificar a familiaridade dos alunos em relação à visitas a museus? SIM () NÃO ()

03-) Houve algum questionamento no sentido de verificar interesses, objetivos e expectativas dos alunos em relação à visita? SIM () NÃO ()

04-) Os alunos foram informados a respeito do histórico do museu, processos de pesquisa, de aquisição de acervos e outros dados sobre a instituição? SIM () NÃO ()

05-) Em algum momento da visita a instituição promoveu uma reflexão sobre a relação entre museu e educação? SIM () NÃO ()

06-) A questão do acesso e da acessibilidade ao museu foram questionadas? SIM () NÃO ().

07-) Em algum momento os alunos foram estimulados/provocados a falar sobre seus conhecimentos/experiências prévias em relação à tipologia de museu e ao acervo? SIM () NÃO ()

08-) A visita possibilitou algum tipo de problematização do acervo? SIM () NÃO ().
Se sim, como?

09-) Em algum momento a instituição estimulou/provocou uma reflexão sobre a ideia do museu como detentor/controlador dos acervos e saberes? SIM () NÃO ()

10-) A instituição buscou construir uma reflexão acerca da relação entre o acervo e suas narrativas e o cotidiano dos alunos? SIM () NÃO ()

11-) Foi explicitada alguma relação entre os acervos indígenas e a realidade dos povos indígenas na nossa região? SIM () NÃO ()

12-) Foram citados os saberes dos povos indígenas e a existência de museus indígenas? SIM () NÃO ()

13-) Foi feita alguma relação/reflexão sobre o acervo e os diversos movimentos sociais da contemporaneidade? SIM () NÃO (). Se sim, quais?

14-) Houve algum estímulo/provocação visando uma desconstrução de conhecimentos/ideias previamente adquiridos? SIM () NÃO ()

15-) Houve algum momento de reflexão sobre práticas culturais diferenciadas e sua relação com a vida cotidiana dos visitantes? SIM () NÃO ()

16-) Houve alguma reflexão sobre a construção de novas epistemologias de origem indígena, afrodescendente e /ou latino-americana na construção das narrativas museológicas? SIM () NÃO (). Se sim, qual?

17-) Foi explicitado para os visitantes o direito de uso público e coletivo do museu? SIM () NÃO ()

18-) Ficou explicitado para os visitantes a ideia de que o patrimônio musealizado é direito de responsabilidade de todos? SIM () NÃO ()

19-) A instituição provocou/estimulou questionamentos sobre a mudança de ideias pré-concebidas sobre o museu, o acervo, e a maneira como o conhecimento é construído? SIM () NÃO (). Se sim, como?

20-) A instituição provocou/estimulou reflexões sobre novos questionamentos, posturas e críticas no dia a dia dos visitantes a partir de conteúdos/temáticas abordados durante a visita ao museu? SIM () NÃO (). Se sim, quais?

21-) Os alunos foram estimulados a reconhecer/perceber aspectos de desigualdade sócio-econômica e conflitos de poder em relação ao museu? SIM () NÃO ().

ANEXO B – ÍNTEGRA DA ENTREVISTA REALIZADA NO MHS

Essa entrevista foi desenvolvida como parte da coleta de dados para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Ações Educativas e Pedagogia Decolonial – Um Estudo de Caso no Museu do Homem do Sambaqui, desenvolvida pela acadêmica de Museologia da UFSC Luciana Goss sob orientação da Professora Thainá Castro.

Para essa pesquisa, deseja-se ressaltar a função educativa dos museus como uma de suas atribuições principais. Os museus podem ser considerados primordialmente espaços de educação. Como instituição, o museu tem, nas ações educativas, uma ferramenta que permite construir pontes, suscitar debates, questionamentos, desconfortos até, de maneira a atingir – sempre de forma planejada e sensível – os públicos desejados.

No entanto, é necessário que se pense de que tipo de educação estamos falando, quando o assunto é educação museal. É preciso ter clareza de quais são as propostas teórico-metodológicas que embasam as ações que serão desenvolvidas no ambiente da instituição, sob o risco de o visitante não se beneficiar do que poderia ser uma visita rica e transformadora, do ponto de vista da educação.

Os autores do pensamento decolonial - e aí incluídos os estudos de pedagogia decolonial – defendem que os povos colonizados tiveram seus sistemas de educação, cultura, identidades, socializações, historicamente baseados em modelos coloniais. Portanto, faz-se necessário uma reflexão da conjuntura atual a partir de uma perspectiva da decolonialidade.

Inseridas dentro de uma proposta diferenciada de museu, defendida pela Museologia Social – em que o museu se apresenta mais como espaço-fórum de debates do que como espaço sacralizado/templo – as ações educativas tem o poder de reverberar para além do museu as propostas de narrativas, tornando-se fatores de multiplicação de saberes e possibilidades de transformação.

A decolonialidade, tomada em seu viés psicológico, pode ser considerada como uma possibilidade de referencial teórico para a prática de ações educativas em museus que se pretendem transformadores da realidade social.

A ação educativa por si só não garante, necessariamente, resultados como questionamentos, debates, reflexões, críticas. Esses resultados, pretendidos dentro de uma esfera de museu como espaço de transformação social, somente serão alcançados se provocados por ações educativas baseadas em um pensamento transformador.

Por conseguinte, da perspectiva da Museologia – especificamente da área da Educação Museal – torna-se relevante compreender se e como os museus estão se apropriando dos elementos da pedagogia decolonial em suas práticas; verificar se, e como, tanto nas ações educativas como em outras esferas da educação museal, as instituições na cidade de Florianópolis estão inseridas em um processo transformador, levando em conta as realidades, subjetividades, histórias, lutas, apagamentos, dos públicos que frequentam os museus, de um ponto de vista da decolonialidade.

Essa entrevista será enviada por e-mail à Direção do Museu do Homem do Sambaqui, na pessoa do sr. Fábio Luiz Marian Pedro e à Museóloga responsável pelas ações educativas do Museu, Caroline Liebl de Bastos. Gostaria de contar com a colaboração dos senhores em responder às perguntas, que serão uma fonte importante para a compreensão de como a instituição entende a relação entre museu, educação, ações educativas e pedagogia decolonial.

PERGUNTAS

1) Quais são as principais funções do Museu do Homem do Sambaqui? Como o museu se organiza administrativamente? Possui documentos institucionais como Regimento Interno e Plano Museológico?

- As principais funções são a salvaguarda, educação e pesquisa de seus acervos com foco nos acervos arqueológico e antropológico.

- O museu está integrado como uma espécie de núcleo pedagógico dentro do organograma do Colégio Catarinense, portanto se organiza da seguinte maneira:

1- Direção Geral do Colégio

2- Direção Administrativa e Acadêmica (mas o responsável por responder pelo museu é o diretor administrativo)

3- Equipe técnica (dividida em Museólogo e Analista em museologia) (vale ressaltar que a pessoa que vai assumir o cargo de museólogo no momento está no processo de colação de grau no referido curso)

- Sim o museu possui Regimento Interno e Plano Museológico, porém o primeiro encontra-se em fase de revisão e reestruturação.

2) Qual a importância e os objetivos das ações educativas desenvolvidas pelo Museu do Homem do Sambaqui? Existe algum registro documental do planejamento e desenvolvimento das ações, como por exemplo, Programa Educativo, Regimento Interno ou Plano Museológico?

- Mostrar a importância da preservação histórica e cultural, tentar suscitar questionamentos acerca do modo de vida atual e sua relação com as práticas dos primeiros povos, encontrar pontos em comum com essas sociedades para entendimento de que as práticas atuais em nosso dia a dia têm fortes relações com algumas práticas desses grupos, assim nos aproximando dos mesmos. É importante que aprendamos que tudo que fazemos não veio do nada e que tudo é um processo de aprimoramento.

Também devemos lembrar que o patrimônio cultural assim como o ambiental são os primeiros a ser associados com o turismo de uma região, pois eles muitas vezes têm o papel de catalizador desta atividade nos locais. Tendo em vista que a cidade onde a instituição está inserida e de onde vem a maior parte do seu acervo arqueológico vive muito voltada para o turismo, é importante que o público em especial escolar passe a compreender essa relação.

- As ações são registradas de maneira fotográfica e por meio de ofício e visitas e colocadas no relatório mensal, porém não há nada formal em relação ao planejamento das mesmas. Muito disso se deve por a equipe ser nova e precisar atender as demandas do público de maneira pontual, existe discussão entre os funcionários de regulamentar a ação, mas isso será incluso no planejamento anual do próximo ano.

3) De que maneira a instituição compreende a relação museu-educação? O museu participa da Rede Estadual de Museus ou do Plano Nacional de Educação Museal? O museu aplica as diretrizes do PNEM? Se sim, de que maneira?

- O museu é visto como mais uma ferramenta de aprendizado, pois além de trazer novas informações e ajudar na criação de um pensamento questionador, ele também ilustra de maneira objetificada muitos dos aprendizados em sala de aula ou ainda questionamentos que curiosos e interessados do tema possam levantar em suas pesquisas, sejam elas feitas com o intuito acadêmico ou apenas curiosidade própria.

- No momento o museu participa do Sistema Estadual de Museus, mas se tratando da área de educação museal propriamente dita, a instituição não tem nenhuma ligação fora de seu espaço que não seja seus visitantes. Como não temos nenhum plano educativo propriamente dito e as ações são feitas vindas dos conhecimentos e organização da equipe não podemos dizer que necessariamente o museu aplica as diretrizes do PNEM, pois não temos algo bem formado em questão oficial.

4) Existem iniciativas de aproximação entre o Museu do Homem do Sambaqui e os movimentos sociais?

No momento não, o museu está mais centrado em suas revisões documentais internas e outros processos relacionados a salvaguarda de seu acervo.

5) De que forma o Museu do Homem do Sambaqui procura se aproximar do cotidiano das pessoas? Qual é o público do Museu? O Museu realiza o mapeamento do público?

- Como no momento estamos centrados na organização e preservação do acervo e dos documentos institucionais, o museu não está realizando nenhuma ação específica para aproximação no cotidiano das pessoas. As discussões vão acontecer com as turmas escolares ou grupos de visitantes espontâneos que visitam a instituição, pois a necessidade maior é regulamentar o museu para desta forma, após isso, conseguir elaborar ações que consigam nos apresentar a aproximar do público. Não adianta desenvolver ações se a própria instituição não se conhece inteiramente e não está pautada da maneira mais organizada possível.

A prioridade no momento é a organização, para que possamos realizar um trabalho de qualidade.

- O público principal do Museu é o escolar.

- O museu observa seu público pelos agendamentos e ações educativas além do livro de visitas, porém não faz um mapeamento detalhado das pessoas que recebe.

6) Nas ações educativas, os visitantes são estimulados a formar um pensamento crítico e reflexivo em relação ao acervo e aos conteúdos expostos? Se sim, de que maneira?

- Gostaríamos de pensar que sim. Durante as ações sempre buscamos levantar questionamentos e fazer com que os visitantes se questionem, pensem e interajam a partir das explanações e observações dos objetos. Perguntas como: Por que preservar? Qual a relação desses objetos e grupos conosco? Como essas práticas ainda estão presentes no nosso dia a dia? Por que isto está aqui e meu objetivo ao visitar esse acervo?

São questionamentos bem frequentes para dar um grau de pertencimento e criar uma ligação com o acervo além de estimular que se observe os ambientes tanto do museu quanto onde se vive, de maneira mais questionadora.

7) Quais os objetivos que a instituição espera atingir – do ponto de vista pedagógico – através das ações educativas? O fato do Museu estar localizado nas dependências do Colégio Catarinense influencia de alguma forma? Existem projetos em conjunto com os professores do Colégio?

- Além de complementar ensinamentos de sala de aula ou mesmo dúvidas particulares, o museu busca que em suas ações se estimulem o pensamento crítico individual, mas pensando em um coletivo e ainda suscitar a importância da preservação patrimonial e seu estudo, sempre pensando em um coletivo, mas sem marginalizar grupos que vemos como minorias, como os indígenas que estão diretamente ligados ao acervo do museu.

- A questão de acesso fica presa as diretrizes do Colégio, sem contar que todos os serviços que não sejam feitos pelos dois funcionários contratados para o museu são realizados pelas equipes que atendem também as demandas da escola, portanto não são equipes exclusivas do espaço.

- Os professores desenvolvem atividades no museu e temos professores que realizam pesquisas, mas são ações bem pontuais. Já foram feitos projetos, porém a equipe atual chegou a pouco tempo com as atividades do colégio já em andamento, portanto neste ano não houve planejamentos neste sentido.

8) De que forma o acervo do Museu do Homem do Sambaqui pode contribuir para a construção de um pensamento crítico e decolonial?

- O acervo do museu pode auxiliar a criar um maior grau de ligação com a sociedades pré-históricas e seus descendentes. O pensamento crítico vem muito do questionamento de porque isto está aqui e a importância desse acervo para a sociedade como um todo, porque preservar e pesquisar.

É importante o museu e seu acervo criar graus de ligação com seus visitantes levando os mesmos a pensar em suas realidades e ambientes ao qual estão inseridos e a ligação disto com o que presenciam na instituição.

9) De que maneira o Museu do Homem do Sambaqui procura corresponder aos anseios, desejos e necessidades dos visitantes? O Museu desenvolve pesquisas de recepção de públicos?

- No momento o museu não realiza nenhuma ação específica que não seja a oferta de acompanhamento na vista com explicações para maior entendimento ou ter alguém sempre à disposição para a retirada de dúvidas e recepção dos visitantes. Fora isso fica uma visita presa aos objetos e legendas a eles associados. Porém estamos abertos e disponíveis para a troca de informações (tanto presencialmente quanto por telefone e email) e procuramos atender pesquisadores que além de auxiliar no estudo do acervo sempre trazem novas informações que procuramos agregar dentro do possível em nosso atendimento ao público.

- Não o museu não realiza pesquisa de recepção de público.

10) Que objetivos o Museu do Homem do Sambaqui pretende atingir ao expor objetos indígenas?

- A resposta dessa pergunta é integrada a pergunta 11, pois o acervo arqueológico é pertencente aos povos pré-históricos principalmente do estado de Santa Catarina, e a grande maioria do acervo vai se enquadrar nas duas categorias. O pouco que temos que não se encaixa na categoria arqueológica, são alguns objetos de culturas diversas do Brasil que ainda existem e o intuito é ilustrar as diferenças entre grupos que muitas vezes jogamos em uma mesma categoria "índigena" sem nos preocuparmos com suas distinções, além de auxiliar a entender e evolução das culturas.

11) Que objetivos o Museu do Homem do Sambaqui pretende atingir ao expor acervos arqueológicos?

- Tendo em vista que temos um grande acervo arqueológico referente aos primeiros moradores da região sul do Brasil e peças que são consideradas raras, buscamos mostrar que o ato de manter a pesquisa e cuidar da salvaguarda é de grande importância, além de ser um dever do museu disponibilizar acesso ao público para conhecer o acervo e agregar conhecimento.

Vale lembrar que o acervo é considerado patrimônio histórico de SC e protegido pela Lei de Tombamento do Estado, PT0004/84, portaria 056, de 16 de novembro de 1984, e o acervo coletado pelo Pe. João Alfredo Rohr está inscrito pelo IPHAN no Livro de Registros Arqueológicos: Inscrição nº 91, Livro Arqueologia fls. 42, em 18 de abril de 1986.

Também buscamos passar a importância da preservação e pesquisa histórica e arqueológica, pois as práticas passadas ainda refletem em certas ações do nosso dia a dia, além de que o estudo dessa formação social é essencial para compreender nossa sociedade atual.

12) Qual a relação entre o Museu do Homem do Sambaqui e as comunidades indígenas remanescentes?

- Além de visitas esporádicas dos mesmos ao museu no momento não existe nenhum relacionamento com os grupos indígenas.

13) Quais as estratégias – se existentes – que o Museu do Homem do Sambaqui desenvolve para estimular a transformação social através do uso da memória?

- Através da explanação da importância relativa ao conhecimento da memória local e da região. Mas afora as ações educativas e atendimento aos visitantes e pesquisadores, no momento não realizamos nenhuma outra ação específica para este fim específico.

14) Caso exista algum tópico não abordado pelas perguntas que os senhores considerem importante, por favor, sintam-se à vontade para utilizar esse espaço para escrever sobre o assunto.

- Gostaríamos de ressaltar que o museu passou por uma mudança de equipe nos meses de junho e julho, portanto as atividades educativas continuaram acontecendo, mas sem nenhum ponto base, tendo em vista que a equipe anterior não contava com um guia para suas ações. Tendo em vista que o museu conta com apenas dois funcionários no momento enquanto as ações continuam acontecendo elas não são a maior prioridade da instituição, pois a mesma tem a necessidade de organização de seu acervo e parâmetros documentais, como o cobrado pelo Ministério Público.

Agradeço imensamente a colaboração, na certeza de que as respostas contribuirão de maneira indispensável para a elaboração do trabalho.

Luciana Goss

Florianópolis, 09 de outubro de 2019.