

MUSEU DA VIDA/ CASA DE OSWALDO CRUZ / FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
CASA DA CIÊNCIA / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO CECIERJ
MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS
INSTITUTO DE PESQUISA JARDIM BOTÂNICO DO RIO DE JANEIRO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIVULGAÇÃO
E POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

Gabriel Rodrigues Silva

**É possível um roteiro de mediação com inspirações decoloniais para uma
exposição arqueológica?:**

Educação Museal e Divulgação Científica no contexto do Museu de
Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro

JULHO/2022

Gabriel Rodrigues Silva

**É possível um roteiro de mediação com inspirações decoloniais para uma
exposição arqueológica?:**

Educação Museal e Divulgação Científica no contexto do Museu de
Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Divulgação e
Popularização da Ciência, do Museu da
Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fundação
Oswaldo Cruz, como requisito parcial à
obtenção do título de especialista em
Divulgação e Popularização da Ciência.

Orientadora: Profa. Dr. Carla Gruzman

Rio de Janeiro

JUL./2022

S586p

Silva, Gabriel Rodrigues.

É possível um roteiro de mediação com inspirações decoloniais para uma exposição arqueológica?: educação museal e divulgação científica no contexto do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora / Gabriel Rodrigues Silva. -- 2022. 89 f. : il. color.

Orientadora: Carla Gruzman.

Monografia (Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência), Rio de Janeiro, 2022.

Bibliografia: f. 80-89.

1. Divulgação científica. 2. Museus - aspectos educacionais. 3. Museus e centros de ciências. 4. Decolonialidade. 5. Mediação. I. Título.

CDD 501.4

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Rede de Bibliotecas da Fiocruz com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica: Beatriz Schwenck - CRB-5142

Biblioteca de Educação e Divulgação Científica Iloni Seibel

Gabriel Rodrigues Silva

**É possível um roteiro de mediação com inspirações decoloniais para uma
exposição arqueológica?:**

Educação Museal e Divulgação Científica no contexto do Museu de
Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Divulgação e Popularização
da Ciência, do Museu da Vida/Casa de Oswaldo
Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, como requisito
parcial à obtenção do título de especialista em
Divulgação e Popularização da Ciência.

Orientador(a): Profa. Dra. Carla Gruzman

Aprovado em: 09/2022.

Banca Examinadora

Profa., MSc, Hilda da Silva Gomes - Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz/
Fundação Oswaldo Cruz

Prof., Dr., Ozias de Jesus Soares - Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz/
Fundação Oswaldo Cruz

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Mãe-Terra, Pachamama, que sem ela nós não estaríamos aqui. Agradeço minha mãe Cely que sem sua sabedoria eu não chegaria até aqui. Ao meu pai Jorivê que desde criança aguçou minha curiosidade para o conhecimento científico.

Agradeço a minha psicoterapeuta por ter me ajudado nas horas mais difíceis.

Agradeço ao corpo docente da Especialização em Divulgação Científica, desde a coordenação a secretaria, por terem sido sempre atenciosos comigo e com meus colegas de curso. Agradeço aos colegas também, que apesar dos desafios dos tempos pandêmicos e nós não tenhamos nos conhecido pessoalmente, sempre foram gentis e compreensíveis.

Agradeço a equipe do MAEA-UFJF, principalmente a Luciane e a Cecília, pessoas integras e dedicadas que sempre me auxiliaram quando precisei de informações relativas ao museu. Agradeço a equipe do Centro de Ciências da UFJF, ao Adriano pela disposição em me ajudar. A Denise por te me introduzido a Educação Museal e que sem ela eu nem sequer teria tido conhecimento desta Especialização.

Deixo aqui também o agradecimento a minha orientadora Carla Gruzman, por sua paciência, empenho e dedicação em suas valorosas sugestões.

Agradeço aos povos ancestrais, o povo da montanha (Andes) e o da floresta (Amazônica), que sem suas inspirações este trabalho não teria sequer começado. Agradeço a Organização do III Encontro de Saberes Tradicionais da Caatinga, que se não fosse a ecologia de saberes vivenciada naquele espírito comunitário agroecológico, eu hoje não me reconheceria feito gente, feito povo, feito filho da terra como hoje me reconheço.

Agradeço a todos que me ajudaram neste trabalho diretamente ou indiretamente. Nesta vastidão cósmica, é uma honra dividir a vivência do presente com os que me ajudaram a produzir este trabalho de conclusão de curso.

*Vim de longe, vou mais longe
Quem tem fé vai me esperar
Escrevendo numa conta
Pra junto a gente cobrar*

*No dia que já vem vindo
Que esse mundo vai virar
No dia que já vem vindo
Que esse mundo vai virar*

*Noite e dia vêm de longe
Branco e preto a trabalhar
E o dono, senhor de tudo
Sentado, mandando dar*

*E a gente fazendo conta
Pro dia que vai chegar
E a gente fazendo conta
Pro dia que vai chegar*

*Marinheiro, marinheiro
Quero ver você no mar
Eu também sou marinheiro
Eu também sei governar*

*Madeira de dar em doido
Vai descer até quebrar
É a volta do cipó de arueira
No lombo de quem mandou dar
É a volta do cipó de arueira
No lombo de quem mandou dar*

(Título: "Arueira"; Música de Geraldo Vandré;

Álbum: Canto Geral, 1968)

RESUMO

SILVA, Gabriel Rodrigues. **É possível um roteiro de mediação com inspirações decoloniais para uma exposição arqueológica?:** Educação Museal e Divulgação Científica no contexto do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2022. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz. Museu da Vida; Universidade Federal do Rio de Janeiro. Casa da Ciência; Fundação CECIERJ; Museu de Astronomia e Ciências Afins; Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

Os museus durante muito tempo estiveram a serviço das grandes metrópoles imperiais que durante o processo de espoliação das colônias, exibiam em seus gabinetes de curiosidades objetos como troféus de sua suposta superioridade cultural. Mesmo após a independência política das antigas colônias, hábitos coloniais permaneceram em relação ao ser, ao saber, ao corpo, a natureza etc. A esses colonialismos que este trabalho visa transcender, propondo aqui um estudo exploratório para a elaboração de um roteiro com inspirações decoloniais no contexto do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para isso, foi identificado na literatura de referência do Grupo Modernidade/Colonialidade, da Museologia Decolonial e Divulgação Científica aportes teóricos que serviram de alicerce para a construção dessa pesquisa. Definimos como objetivo compreender as dimensões teórico-conceituais sobre decolonialidade e educação museal, para a elaboração de um roteiro de mediação que possa ser realizado com o público adulto que visita o MAEA-UFJF. Desse modo, elegemos os mediadores bolsistas do MAEA-UFJF como foco da presente proposta, buscando criar espaços de reflexão e desenvolver ferramentas com inspirações decoloniais para o exercício de suas práticas com os visitantes. O presente trabalho fez uma descrição detalhada da exposição de arqueoastronomia do MAEA-UFJF, problematizando a temática com suas vitrines e objetos musealizados. Ao final, realizamos a seleção de elementos para compor o roteiro de mediação com inspiração decolonial. Como resultado, a proposta de roteiro está organizada em quatro etapas: (1) Questões que levem os visitantes a reflexão; (2) A descrição histórica dos artefatos arqueológicos via comunicação museológica; (3) Problematizações decoloniais e diálogo; e (4) Fechamento.

Palavras-chave: Divulgação científica. Educação museal. Museus de Ciências. Decolonialidade. Roteiro de mediação.

ABSTRACT

SILVA, Gabriel Rodrigues. **Is a script of mediation with decolonial inspirations possible for an archaeological exhibition?: museum education and scientific dissemination in the context of the Museum of American Archeology and Ethnology of the Federal University of Juiz de Fora.** 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz. Museu da Vida; Universidade Federal do Rio de Janeiro. Casa da Ciência; Fundação CECIERJ; Museu de Astronomia e Ciências Afins; Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2022.

Museums for a long time were at the service of the great imperial metropolises that, during the process of dispossession of the colonies, exhibited objects in their cabinets of curiosities as trophies of their supposed cultural superiority. Even after the political independence of the former colonies, colonial habits remained in relation to being, knowledge, the body, nature, etc. These colonialisms that this work aims to transcend, proposing here an exploratory study for the elaboration of a script with decolonial inspirations in the context of the Museum of American Archeology and Ethnology of the Federal University of Juiz de Fora. For this, theoretical contributions were identified in the reference literature of the Modernity/Coloniality Group, Decolonial Museology and Scientific Dissemination, which served as a foundation for the construction of this research. We defined as objective to understand the theoretical-conceptual dimensions about decoloniality and museum education, for the elaboration of a mediation script that can be carried out with the adult public that visits the MAEA-UFJF. In this way, we chose MAEA-UFJF scholarship mediators as the focus of this proposal, seeking to create spaces for reflection and develop tools with decolonial inspirations for the exercise of their practices with visitors. The present work made a detailed description of the archaeoastronomy exhibition of MAEA-UFJF, problematizing the theme with its showcases and museum objects. In the end, we selected elements to compose the decolonial-inspired mediation script. As a result, the roadmap proposal is organized into four stages: (1) Questions that lead visitors to reflect; (2) The historical description of archaeological artifacts via museological communication; (3) Decolonial problematizations and dialogue; and (4) Closing.

Keywords: Scientific divulgation. Museum education. Science Museums. Decoloniality. Mediation roadmap.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1:	Centro de Ciências da UFJF.....	47
Imagem 2:	Planetário com a entrada do MAEA a esquerda	48
Imagem 3:	Acesso inspirado no Templo Semi Subterrâneo.....	49
Imagem 4:	Templo Semi-Subterrâneo em Tiwanaku/Bolívia.....	50
Imagem 5:	Exposição do MAEA.....	51
Imagem 6:	Painel da Exposição do MAEA.....	52
Imagem 7:	Painéis descrevendo a trajetória do Prof. Franz.....	52
Imagem 8:	Painéis descrevendo a trajetória do Prof. Franz.....	52
Imagem 9:	Réplica da Porta do Sol e os totens ao seu lado.....	53
Imagem 10:	Vitrines Expositoras.....	54
Imagem 11:	Vitrine de n° (1).....	54
Imagem 12:	Vaso cerimonial Makhma.....	55
Imagem 13:	Crânio alongado masculino.....	55
Imagem 14:	Vitrine de N° (2).....	56
Imagem 15:	Vitrine de N° (2).....	56
Imagem 16:	Vitrine de N° (2).....	56
Imagem 17:	Vitrine de N° (3).....	57
Imagem 18:	Vitrine de N° (3).....	58
Imagem 19:	Vitrine de N° (3).....	58
Imagem 20:	Porta do Sol em Tiwanaku/Bolívia.....	58
Imagem 21:	Réplica - Monolito: “Ponce”.....	60
Imagem 22:	Réplica - Monolito: “El Fraile”.....	60

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Estrutura do 3° do Centro de Ciências – UFJF.....	48
Ilustração 2: Mapa do MAEA no Centro de Ciências.....	49
Ilustração 3: Mapa da Exposição.....	53
Ilustração 4: Mapa da Exposição: Porta do Sol.....	58
Ilustração 5: Mapa da Exposição: Monolitos.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC	Centro de Ciências
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
MAEA	Museu de Arqueologia e Etnologia Americana
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1	14
1.1 Visitação ‘ <i>in loco</i> ’	16
1.2 Problematização sobre a mediação no MAEA/UFJF	21
1.3 Objetivos	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: APROXIMAÇÃO COM EPISTEMOLOGIAS OUTRAS	24
2.1 A Matriz Colonial de Poder e as Epistemologias do Sul.....	24
2.2 O Bem-Viver como um “Giro Decolonial”	29
2.3. Interculturalidade crítica em Catherine Walsh	32
2.4 Aproximação com os Modelos de Divulgação Científica e o Enfoque Decolonial nos Museus	34
3 METODOLOGIA.....	42
4 A EXPOSIÇÃO SOBRE ARQUEOASTRONOMIA DO MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA AMERICANA DA UFJF.....	45
4.1 Vínculo institucional entre o MAEA com o Centro de Ciências da UFJF....	46
4.2 Apresentação da Exposição sobre Arqueoastronomia do MAEA.....	47
4.3 Mediação do MAEA no período pré-covid-19.....	61
5 ELEMENTOS PARA INSPIRAR UM ROTEIRO DE MEDIAÇÃO COM ENFOQUE DECOLONIAL.....	64
5.1. Organização e dinâmica do roteiro de mediação	66
5.2. Síntese da proposta de roteiro com inspiração decolonial para os novos bolsistas mediadores.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÃO DECOLONIALISTA – A ANCESTRALIDADE DOS FILHOS DA TERRA.	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXO A	89

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros contatos que tive com a divulgação científica foram enquanto espectador televisivo. Fui privilegiado por ter um pai que me incentivava a assistir a série “Cosmos” do Carl Sagan na TV Escola assim como o programa “mundo de Beackman” na TV Cultura. Essas inspirações televisivas são motivações que encaminharam minha trajetória e instigaram inquietações das mais diversas curiosidades acerca do mundo. Considera-se que a perspectiva do pesquisador é muito importante para compreendermos as inquietações oriundas de sua pesquisa. Com esta premissa, procuro exemplificar como a divulgação científica influenciou em minha tenra idade, propiciando percepções iniciais sobre o tema. Acrescento ainda a importância de saber a filosofia, o éthos por de trás daquilo que se está divulgando.

A quem a ciência serve afinal? Com o apoio das provocações de Carl Sagan (1980)¹, também já me havia feito o questionamento: “para que a ciência serve?”; mas muito ainda precisava caminhar na compreensão dos grupos hegemônicos e a produção de conhecimentos. A partir dos estudos sociológicos e historiográficos convergidos pelas teorias decoloniais, pude perceber as formas de utilização do método científico ao poder hegemônico do *status quo* do eixo norte, e compreender que epistemologicamente falando, em minha posição na geopolítica global, sou um subalternizado pesquisador.

A representação e a perspectiva do pesquisador se tornaram paradigmas bem sedimentados já nessa segunda década do século XXI para a escrita acadêmica da área das humanidades. E é desse lugar subalternizado, daquele que foi inspirado por programas televisivos do eixo-norte e que, ao tomar contato com reflexões dessa mesma Ciência, porém produzida por pesquisadores do eixo-sul, pude perceber que havia epistemologias que estavam sendo a muito ignoradas dos frutos e das colheitas da produção conhecimento. Em minha graduação em bacharel interdisciplinar em ciências humanas, não lembro de ter lido autores do eixo-sul que não fossem brasileiros. Raro um latino-americano e a explícita ausência de autores africanos é perceptível.

¹ Para informações detalhadas ver: COSMOS, 1980.

Ao fazer parte como bolsista do Centro de Ciências (CC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e atuar como mediador na exposição do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA), dedicada a arqueoastronomia de povos ameríndios, pude aprofundar percepções sobre a produção de conhecimento dos povos subalternizados. A escassez de conhecimento sobre as culturas ameríndias de um modo geral, inclusive de pessoas com alto grau de escolaridade, se fez perceptível durante as mediações.

Inquietações foram me tomando a observação quando comparava a produção de conhecimento ocidental com a dos povos subalternizados. Pelo motivo de que muitos colegas oriundos das “ciências duras” do Centro de Ciências, ao que me parece, não são levados a refletir sobre o *éthos* científico. Ao observar o comportamento de meus colegas mediadores de outros departamentos, como o das ditas “ciências duras”, e conversar com outros mediadores das ciências humanas para que eu tivesse uma certa referência e respaldo, pude perceber como, de um modo geral, o *éthos* científico ocidental é tratado com naturalidade de sua hegemonia sem se quer problematizá-lo.

Dentro das inquietações que fazem parte da perspectiva sócio-histórica deste pesquisador, posso descrever por meio de algumas pistas ao longo de minha experiência, que o público espontâneo ao adentrar o Centro de Ciências é introduzido a esse *éthos* hegemônico científico. Aspecto que está presente não somente nesse Centro de Ciências, mas que pode estar presente também em outros contextos educativos. E que ao chegarem à sala da exposição arqueológica do MAEA, dentro deste mesmo Centro de Ciências da UFJF, o público é introduzido a uma percepção antropológica que difere da epistemologia científica eurocentrada, que havia sido a ele exposto nos andares anteriores. Mesmo que o público não demonstre essa problematização, este pesquisador o faz.

O Centro de Ciências trabalha por meio de suas exposições e demais atividades com a epistemologia científica e, dentro desta mesma instituição, há o museu de arqueologia que trabalha com uma perspectiva outra. Perspectiva outra que leva em conta a cosmovisão indígena em ecologia de saberes com a perspectiva científica. Perspectiva andina que compreende noções da integralidade do ser humano com a mãe terra, com Pachamama. Conceitos que serão aprofundados adiante.

Essa tensão não é necessariamente explícita. É oriunda de minhas percepções e observações frutos de minha trajetória. Foram aprendidas a partir da autocrítica de alguns professores que ousaram explorar as brechas acadêmicas e abriram portas de percepções outras. E que são, essas brechas, tensionadas quando a mediação arqueoastronômica andina, em um centro de ciência, acontece.

1.1 **Visitação ‘*in loco*’**

Enquanto mediador em um museu de arqueologia e etnologia, o MAEA/UFJF, pude expor para o público visitante as mais diversas curiosidades sobre a cultura andina de Tiwanaku². Não só curiosidades, mas principalmente informações importantes no tangente à conceitos antropológicos e arqueológicos que, permeados pelo deleite, deixam mais lúdico a compreensão de temas complexos relativos à disciplina. Estar diante de artefatos oriundos da Bolívia, daquela ancestral cultura que, por si só, possuem um magnetismo inerente para aqueles que são ficcionados ao tema instigaram minha curiosidade. Assim como um astrônomo provavelmente se encanta em saber cada nova descoberta sobre o planeta vermelho, ou um engenheiro observando uma complexa obra de engenharia, estar diante de peças arqueológicas espontaneamente me atrai. “A Ciência como Vocação”³, eventualmente ganhou reforço ao estar *in loco*, quando pude visitar o sítio arqueológico oriundo das peças que estão expostas no museu em que tenho atuado e realizo as mediações.

A Cordilheira dos Andes é uma localização turística reconhecida em todo globo como um dos pontos principais aos interessados ao tema de viagens. As ruínas mais famosas dos Incas, assim de certo modo, como de todo povo andino, são a meu ver tão importantes quanto as ruínas egípcias e outras de magnitude semelhante espalhadas pelo planeta. Porém, sem adentrar em complexas e delicadas relações de juízo de valor e buscando perspectivas em que a

² A cultura Tiwanaku teve cinco períodos históricos que os arqueólogos costumam separar que são: a 1° e 2° fase que vai desde 400AC - 100 DC, a 3° fase de 100 – 400 DC, a 4° fase de 400 – 800 DC e a 5° de 800 – 1100 DC. (Berenguer, 2000, p. 5). Sendo esta cultura multiétnica, com uma complexa rede comunitária, com uma grande característica sociopolítico administrativa. Esta sociedade floresceu sendo um centro sociopolítico e econômico a 20 quilômetros a sudoeste do lago Titicaca. Janusek, (2006) descreve que por volta do ano 800 D.C., a sociedade Tiwanaku já tinha como zona de influência cultural o centro sul andino em um fenômeno de expansão político religiosa de um modo integrativo, panregional.

³ Citação indireta, *an passant*, de “A Ciência como Vocação” de Max Weber (1919).

experiência oferece, estar no coração da América do Sul imbuído de iniciações acadêmicas relativas as humanidades, eventualmente observações de cunho das ciências sociais inevitavelmente podem ser feitas, mesmo que não seja a intenção inicial do viajante. Estar diante da miséria, da pobreza, da subjugação colonial em que o dólar vale mais que o real ou o peso, nos faz observar toda uma estrutura baseada na sociedade de consumo colonialista, na qual acontece o turismo predatório onde outrora foram centros ritualísticos de culto a Pachamama, a mãe terra.

A verdade é que ao se estudar a trajetória histórica do colonialismo⁴ Ibérico nas Américas e suas contemporâneas consequências, o iniciado acadêmico bem auferido irá observar as veias abertas que ainda pulsam da opressão sistematizada (GALEANO, 2010). O turismo predatório que possui relação direta com a modernidade colonialista, consome a tradição andina gerando estereótipos daquela cultura tradicional outrora forjada a harmonia do bem-viver.⁵

Percepções essas que foram me instigando cada vez mais quando adentrava nas cidades e vilas localizadas na região da cordilheira dos andes como um todo. Mais especificamente no caso Boliviano, quando pude me encontrar com o sítio arqueológico da cultura Tiwanaku. Ver de perto os monumentos ao qual citava só de nome durante as mediações elevou expressivamente o meu grau de reflexões e estudo sobre o tema. Porém, em termos de percepções sociais das consequências coloniais que até hoje permeiam o lugar com suas opressões sistêmicas, um acontecimento significativo se deu durante a visitação ao museu ao lado do sítio.

Contextualizando a viagem de um modo geral, ao chegar à capital da Boliviana, La Paz, percebe-se como a pobreza e a concentração de renda não é fenômeno exclusivo brasileiro. Ainda mais quando a visita a aquele estado plurinacional se dava em contexto de sua exceção, no período em que a autoproclamada presidenta Janine Áñez⁶ estava no poder apoiada por sua junta.

⁴ O conceito de matriz colonial de poder e colonialidade será aprofundado na fundamentação teórica no capítulo 2.1.

⁵ O conceito de bem-viver será aprofundado no capítulo 2.2.

⁶ Janine Añez se autoproclamou presidenta interina do Estado Plurinacional da Bolívia em 12 novembro de 2019, depois de ser dado como vago a cadeira presidencial, a vice-presidência e a presidência do senado após renúncia coletiva. A renúncia coletiva se deu pela pressão dos

É notório que um dos símbolos da ascensão de Janine ao poder foi a rejeição das comunidades tradicionais andinas. Um exemplo disso foi o ato feito por parte das policiais locais com a retirada do símbolo da bandeira indígena whipala de seus uniformes (VIDIGAL, 2019), enquanto se dava as tensões sociais que levaram a autoproclamação da presidenta. Este ato, por si só, é um sintoma de como os desdobramentos das tensões coloniais atuam ainda hoje.

Na estrada para o sítio arqueológico de Tiwanaku a menos de 40 km de La Paz, podia-se observar os postos de pedágio incendiados e pichados, herança dos protestos contra a presidenta interina. A viagem era feita em uma van contratada por indicação do hotel em que me hospedara. Sua composição de passageiros, da van, em sua maioria era de estrangeiros do eixo-norte, com exceção de mim e um casal de brasileiros paulistanos. Ao chegar no sítio arqueológico visitamos primeiramente o museu, que expõe as peças daquela ancestral cultura andina, os Tiwanaku, cultura a qual leva o nome da região em que habitavam. A mediação foi exercida pela guia turística, uma mulher também inserida no mesmo contexto do contrato com a van, em um só pacote.

A mediação oferecida pela guia foi do tipo "mediação bancária", fazendo referência a Paulo Freire (2021) a partir do conceito de educação bancária cunhado pelo autor. Uma mediação *fast-food*, na qual os conteúdos estão prontos a serem transmitidos aos visitantes, as questões são consideradas inapropriadas e tempos demais para observar as peças expostas são um incômodo e um problema para o relógio da guia/mediadora. Sem demais aprofundamentos a reflexões elaborados, o grupo foi direcionado para o sítio arqueológico em si.

O mesmo padrão se repetiu durante a visita ao sítio naquele dia frio de final de dezembro de 2019. Com um tempo chuvoso, com ventos intensos que atravessaram facilmente meu casaco fino. Os monolitos do sítio arqueológico de kalasasaya estão repletos de marcas de projeteis de carabinas, assim como crucifixos nas testas dos totens daquela ancestral espiritualidade que nada tinham a ver com aquelas cruzes. Símbolos do colonialismo e das tensões

militares e da força policial ante a vitória de Evo Morales nas eleições Bolivianas de outubro daquele mesmo ano. Em que o pleito dava a Evo o direito de exercer o seu quarto mandato. Sob pressão, Evo Morales buscou asilo político no México e denunciou ser vítima de um golpe de estado. (EVO, 2019)

religiosas que acompanham os séculos. Insatisfeito com a rapidez com que visitamos o sítio, negocieei com a guia turística que ao invés de almoçar com o grupo, ficaria mais um pouco para vivenciar a experiência de estar naquele lugar rico em história. Negociação realizada, o grupo partiu com a van em direção ao restaurante e eu, sozinho, pude contemplar aquele lugar.

Ao sair do alambrado que circundava o sítio, fui recebido por um ambulante com bonitas réplicas das divindades dos Tiwanaku, em miniatura, feitas em cerâmica. Eram vendidas a preços relativamente baixos sob minha perspectiva. Ao andar por fora das grades do sítio observei alguns ambulantes como também várias lojas de artesanato com *souvenirs*. As lojas em sua maioria estavam fechadas. Continuei minha caminhada até o ponto de encontro marcado com a van e a guia no horário e local determinado, que era em frente as portas do Museu. Eis que um outro ambulante, vendedor de canetas, acompanhado de uma moça mais jovem que ele, se aproximam de mim em busca de um potencial comprador de seus *souvenirs*.

O vendedor me apresentava canetas simples, feitas de material semelhante ao papelão, daquelas sem tampa, mas que possuem o mecanismo em que se aperta o botão na parte superior delas e a ponta esferográfica se recolhe em si mesma. No topo, próximo ao botão, havia símbolos da cultura Tiwanaku como divindades e iconografias que faziam referências a aquele povo. Agradei ao vendedor e disse-lhe que não me interessava aqueles produtos. O vendedor foi insistente, aproximando as canetas sobre mim, insistindo para que eu as experimentasse. Sua insistência começou a me provocar incômodo, porém, extasiado pela contemplação que acabara de fazer no sítio arqueológico e dotado da calma contemplativa, lhe disse: *“Mira, yo no quiero plumas. Quiero alguien con quien hablar”*. E ele então me respondeu: *“¿Hablas aymara?”*, - a língua nativa dos povos originários daquela região - Respondi *“no, solo hablo español”* e então ele continuou: *“Entonces no podemos hablar”*. Em seguida ele se retirou junto com sua companheira vendedora.

Esse episódio foi marcante para mim, considero que há polissemia de compreensões. Em primeiro lugar, uma pessoa com um orgulho mais realçado poderia identificar uma certa arrogância no nativo, uma certa presunção por não estar aberto ao diálogo. O fato é que não há como saber exatamente o que estava se passando na cabeça deste vendedor, seus pensamentos ou seus

sentimentos. Se ele estava tendo um dia bom ou ruim de vendas, se tinha filhos, esposa, se estava socialmente vulnerável ou não. Há aí uma série de fatores que se apresentam enquanto limites para interpretações e que se formos além deles, serão meras especulações e que a nada servem ao propósito de entendimento.

Indo ao ponto que serve ao propósito do nosso estudo, buscamos compreender este episódio enquanto um evento simbólico que expressa possíveis tensionamentos entre culturas. Consideramos que as palavras usadas pelo vendedor, por mais simples que aparentem ser, por si só, podem demonstrar importantes questões em jogo. Como, por exemplo, o aimará ser apresentado aqui enquanto língua de diálogo entre pessoas pertencentes ao mesmo grupo social e o espanhol enquanto língua de transação comercial. Sem saber aimará, não há como estabelecer vínculo, enquanto com o espanhol, as conversas se dão em termos de trocas monetárias.

O vendedor era fenotipicamente de ascendência indígena, enquanto eu, fenotipicamente de ascendência italiana. Clara demonstração de tensão colonial e racial ali existente. Eu representava naquela atuação o colonizador e ele o colonizado lutando dentro do sistema para sua sobrevivência. A moeda brasileira em valor de mercados internacionais valia um pouco mais do que a moeda boliviana, mas não tanto assim quando comparamos com o dólar. Naquele período, final de 2019, o dólar valia como sete vezes mais que o valor do peso boliviano e a nossa moeda cerca de R\$1,70 real para \$b1,00, um boliviano⁷. Era perceptível como eu era percebido pelo meu interlocutor como um estrangeiro colonizador e não como um membro de um país vizinho sul-americano, por mais que nossas trajetórias coloniais e sociais possam ser semelhantes.

Meu objetivo aqui neste capítulo introdutório foi demonstrar como minhas experiências e perspectiva sócio-histórica, enquanto pesquisador, servem enquanto justificativa e inspiração para a realização deste trabalho. Será aprofundado nos capítulos seguintes abordagens das teorias decoloniais que fundamentam as percepções aqui descritas das tensões coloniais que vivenciei “*in loco*”.

⁷ Uol Economia. Economia. (n.d.). Disponível em: <https://economia.uol.com.br/cotacoes/cambio/boliviano-bolivia/>. Acesso em: 3 de mai. 2022.

1.2 Problematização sobre a mediação no MAEA/UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) reúne em seu *campus* principal nove museus universitários, entre eles o Museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA-UFJF). Podemos entender os museus universitários como sendo um museu que é: "...parcial ou totalmente de responsabilidade de uma universidade, seja no âmbito da gestão, salvaguarda do acervo, disponibilidade de recursos humanos e espaço físico". (ALMEIDA, 2001 apud OLIVEIRA et al., 2012). O MAEA-UFJF apresenta em sua exposição principal de Arqueoastronomia peças sobre uma cultura ameríndia que não é oriunda de nossas terras brasileiras e que, por sua vez, não é e muito provavelmente não será mediada por um descendente desta mesma cultura andina. Nesse contexto, as seguintes questões foram relevantes para a orientação do nosso estudo: Que elementos teórico-conceituais podem contribuir para fundamentação de um roteiro de mediação inspirado pela abordagem decolonial? Que práticas pedagógicas favorecem o diálogo e a negociação de sentidos a partir da escuta do visitante? Que aspectos da exposição de arqueoastronomia do MAEA tem potencial para abordar o material simbólico dessa cultura andina com os públicos?

Optamos por desenvolver um estudo exploratório sobre perspectivas da abordagem decolonial com a elaboração de um produto: um roteiro de mediação tendo como foco públicos de jovens/adultos. Buscamos desenvolver um roteiro, então, para os novos bolsistas mediadores, a fim de propiciar suporte teórico-conceitual e técnico relacionado às práticas de mediação tão necessários para o exercício de uma educação museal com inspirações decoloniais. A partir das avaliações previstas a serem realizadas, futuramente poderá ser aplicado, por sua vez, com os públicos de visitação espontânea do MAEA.

Este roteiro de mediação é para os mediadores, já conscientes do nosso lugar feito subalterno ou não, servindo como incentivo a reeducação de si, contínua e constante. Rumo à libertação das amarras da matriz colonial de poder que insiste em enraizar sobre o solo de nossos pensamentos as opressões a nós doutrinadas a séculos. Enquanto educadores museais que somos, a exigência de uma postura crítica se faz ainda mais necessária ante a responsabilidade de estarmos lidando diretamente com públicos. Aos novos

mediadores que passaram e ainda passam pela mesma educação bancária que outrora tive, e daqueles que muito provavelmente se consideram brancos ocidentais modernos, estes, por sua vez, podem guardar em si resquícios do “hospedeiro” do agente opressor sem saberem. Como nos ensina o mestre Paulo Freire:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 2021, p. 43).

Como ensina Paulo Freire, aquele que possui o “hospedeiro” do opressor em si não alcança plenamente a função de educador para a liberdade, pois está preso na dualidade de se parecer com o opressor. A reeducação de si é também um convite aos mediadores para se imbuírem da compreensão enquanto ser humano na busca da interculturalidade⁸.

⁸ Conceito da pedagogia decolonial de Catherine Walsh que também será aprofundado no cap 2.3.

1.3 Objetivos

Objetivo geral:

Compreender as dimensões teórico-conceituais sobre decolonialidade e educação museal para elaboração de um roteiro de mediação a ser realizado com o público adulto que visita o MAEA/UFJF.

Objetivos específicos:

- 1) Problematizar os aspectos teórico-conceituais que constituem e articulam a decolonialidade e a educação museal;
- 2) Identificar, na literatura de referência, possíveis elementos que poderiam contribuir para a elaboração de um roteiro de mediação com enfoque decolonial;
- 3) Elaborar um roteiro de mediação com enfoque decolonial, para ser desenvolvido com os visitantes adultos, estudantes universitários na exposição de longa duração do MAEA/UFJF;
- 4) Contribuir para o desenvolvimento de reflexões nos campos da educação museal e divulgação científica, no contexto das práticas de mediação em museus de ciência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Aproximação com epistemologias outras

2.1 A Matriz Colonial de Poder e as Epistemologias do Sul

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 74).

A Matriz Colonial de Poder pode ser dividida em três períodos históricos de espoliação de acordo com Mignolo (2017), são elas cumulativas e não sucessivas entre si. Uma primeira fase ibérica liderada por Espanha e Portugal (1500-1750); uma segunda fase denominada “Coração da Europa” na concepção hegeliana, conduzida pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e uma terceira fase regida pelos Estados Unidos (1945-2000). É importante ressaltar que esta trajetória histórica das dominações coloniais, com suas influências epistêmicas, foi gerida no seio dos povos colonizados. Pois, mesmo com o fim do colonialismo de intervenção política direta, a epistemologia moderna/colonial permanece entremeada no ventre das instituições sociais dos povos subalternizados.

A Matriz Colonial de Poder pode ser compreendida, a partir de Quijano (2009), como processos políticos de dominação colonial efetivados pela Europa a partir de Colombo que foram necessários para o advento da modernidade. Nas palavras de Mignolo (2017, p.2), a colonialidade é: “...constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”. A modernidade/colonialidade fundamenta-se a partir do conhecimento por primazia eurocêntrico que foi denominado ‘racionalidade’, razão, esta que, de acordo com as necessidades do capitalismo emergente, cumpria a função de controle das relações dos indivíduos com a natureza. Sendo este modo epistêmico imposto ao resto do mundo como a “única racionalidade válida e como emblema da modernidade”, nas palavras de Quijano (2009, p. 74). Embora a colonização tenha findado formalmente, sua instituição política - a

colonialidade - desvela choques e tensões entre grupos sociais que persistem até hoje.

Havia no espaço geográfico que fomos “convencionados” a chamar de América, inúmeros povos ancestrais com complexas relações entre si e sistemas simbólicos riquíssimos, que produziram conhecimentos técnicos igualmente complexos. Nas palavras do pensador indígena que descreve muito bem a perspectiva dos povos originários, Ailton Krenak, desde quando:

[...] os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença, e se os brancos tivessem educação, eles podiam ter continuado vivendo no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui (GUERRAS, 2019).

Essa “má intenção” a qual Krenak denuncia é justificada a partir da perspectiva colonial por sua racionalidade eurocêntrica que classifica o mundo, segundo Quijano (2009, p. 101), em: “três linhas diferentes, embora articuladas numa estrutura global comum pela colonialidade do poder: trabalho, raça, gênero”. O autor andino ainda destaca três instancias que ordenam as relações: exploração/dominação/conflito. (QUIJANO, 2009, p. 104). A exploração do corpo pelo sistema capitalista a partir do trabalho, a classificação racial como forma de dominação e a distinção em gênero como conflito a partir da exploração sexual.

No período histórico que ficou conhecido como “Reconquista”, a Coroa Espanhola em busca da expulsão de todo e qualquer vestígio árabe, gesta a noção de raça como concretização de sua hegemonia sobre o território peninsular. “A primeira colonização das Américas, que coincidiu com a sua racialização, foi resultado da adaptação ao Novo Mundo de noções de raça pensadas no mundo ibérico...” (SANSONE, 2014, p. 397). Tendo sido utilizada no sentido de estirpe e casta, a ideia de raça foi usada para legitimar a dominação colonial e a espoliação dos recursos materiais e humanos.

De acordo com Quijano:

[...] a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Partindo desse pressuposto instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que persiste

vigente mesmo após a descolonização (QUIJANO, 2005 *apud* MAIA; DE MELO, 2020, p. 232).

Pode-se subdividir a colonialidade também em três principais esferas de dominação, a *colonialidade do poder*, a *colonialidade do saber* e a *colonialidade do ser*⁹. A primeira se refere a dominação política, a segunda trata sobre a dominação epistêmica, e a terceira considera a dominação ontológica. Primo e Moutinho (2021) descrevem um pouco mais sobre como a Colonialidade do Saber e do Ser interagem entre si de forma a hierarquizar os conhecimentos. Sobre estas formas de dominação, afirmam:

[...] a existência de uma matriz de poder interna que reproduz o colonialismo; alimentando uma comunidade de saberes que continua a gerar conhecimento eurocentrados e dominadores; onde ambos – poder e saber – orientam e promovem a hierarquização do ser (PRIMO e MOUTINHO, 2021, p. 29).

Os museus, por sua vez, fizeram parte da construção dessa racionalidade moderna. Siqueira (2020) nos mostra que o caráter colonial dos museus pode ser mais amplo e reconhece indícios anteriores ao considerar aspectos de sua gênese no continente europeu, a partir dos gabinetes de curiosidades. Argumenta que é possível reconhecer padrões de conhecimento e poder naquilo que os colonizadores estigmatizavam os nativos chamando-os de selvagens, de modo a gerar conhecimentos eurocentrados na dominação dos seres, pois:

[...] ao contribuírem no processo de configuração da racionalidade moderna, os museus tomaram parte, complementarmente, na constituição da colonialidade do saber, [...] corroboraram na colonialidade do ser na medida em que suas coleções serviram de prova material da diferença ontológica entre colonizadores e colonizados (SIQUEIRA, 2020, p.117).

Siqueira (2020) ainda afirma que a descolonização da Museologia, inicialmente, diz a respeito repatriação de seus tesouros antes espoliados e na [re]construção de uma identidade cultural própria por parte das nações feitas subalternas. Subalternização oriunda das quais: “a partir de princípios do século

⁹ Outros autores acrescentam mais facetas da colonialidade, mas neste trabalho focaremos nestas três.

XIX, o desenvolvimento dos museus no resto do mundo é um fenômeno puramente colonialista” (VARINE-BOHAN, 1979, p.12 *apud* SIQUEIRA, 2020). Dessa maneira, a autora discute como o museu, entre outras instituições, também foi mais um instrumento de dominação colonial com a finalidade de “educar” e “civilizar” os povos ditos selvagens, isto claro, segundo a ideologia eurocêntrica.

Assim, a descolonização da museologia se justifica em buscar novos destinos em direção a não mais espoliar povos outros, exibi-los como troféus em gabinetes de curiosidade e servir de exemplo legitimador de uma suposta superioridade europeia. Na busca da descolonização museológica, não mais interessa a perspectiva de educar, transmitir e civilizar povos outros, mas sim repatriar sentidos e significados. Nessa repatriação de sentidos, a problematização sobre epistemologia se faz importante, pois é nela que a Colonialidade do Saber atua. O pesquisador Boaventura de Sousa Santos nos auxilia sobre a compreensão epistêmica na Colonialidade, segundo ele:

Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível (SANTOS, 2009, p. 7).

A epistemologia moderna, eurocêntrica, suprime conhecimentos outros, epistemologias outras, diferentes daquelas que estão validadas no hemisfério norte. Discute-se que, ao longo do processo colonial imperialista, foi realizado nas terras Americanas o que Boaventura conceitua de epistemicídio sobre as formas de saber indígena e africano (SANTOS, 2007). Durante este processo, os “humanistas do século XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos” (SANTOS, 2009, p. 29).

O conhecimento científico validado pelas epistemologias do hemisfério norte é tido na sociedade latino-americana como conhecimento hegemônico, reafirmado na experiência social e principalmente em seus centros mantenedores como a academia. Os museus e centros de ciência não são instituições neutras, são atravessados e participam dos movimentos sociopolíticos, e podem atuar apoiados nas práticas coloniais ou participar dos movimentos de resistência (CHAGAS, 2017).

Isto, pois é justamente na humanização daqueles que foram feitos sub-humanos que reside a chave teórica para uma possível implementação da pedagogia decolonial. A questão é assim explicada:

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante a linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colónias representam um modelo de exclusão radical que permanece actualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial (SANTOS, 2009, p. 31).

A noção de humanidade se torna então, importante para o desenvolvimento desta fundamentação teórica-conceitual, pois é a partir dela, a partir de sua compreensão, que se pode ir em direção a Educação Museal enquanto perspectiva a ser adotada. Com a finalidade de (re)humanizar aqueles que foram desumanizados. Ao fazermos esta reflexão, tendo a exposição do MAEA e o roteiro de visita enquanto objeto de estudo, buscamos levar em consideração as culturas ameríndias e a compreensão e ação dos mediadores enquanto agentes deste processo de diálogo com os visitantes. Nesse sentido, acreditamos que a (re)humanização pode se dar em via de mão dupla. Da escuta e diálogo do mediador subalternizado latino-americano brasileiro com os seus públicos igualmente subalternizado¹⁰.

O princípio de (re)humanização passa pelo processo daquilo que Boaventura conceitua como ecologia de saberes, sob os quais diálogos epistêmicos possam ser realizados de modo desvincular a epistemologia dominante de seu lugar hegemônico. Nas palavras de Boaventura, Epistemologias do Sul tratam-se:

Do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (SANTOS, 2009, p. 7).

¹⁰ Dentro da reflexão do quanto que a ancestralidade brasileira, seja do branco-mestiço, do indígena e africano, o quanto que destes três povos matrizes que compõe a maior parte epistemologia brasileira, não só foram e ainda são solapadas pelo eurocentrismo epistêmico expresso no cientificismo das elites coloniais que subjugam as formas outras de saber.

Enquanto a ciência moderna pode ser entendida como uma monocultura do saber, o autor argumenta que a Epistemologia do Sul seria a agroecologia do saber. Este seria um saber plural de conhecimentos heterógenos, um deles sendo o científico, dentre outros em interação sustentável: “A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p. 45). Portanto, no âmbito da ecologia de saberes, em que o saber científico se permite encontrar com o outro, nessa relação, podemos conhecer os parâmetros que limitam a nós mesmos enquanto divulgadores científicos.

2.2 O bem-Viver como um “giro decolonial”

O saber ancestral andino serve de fundamentação teórica para ser dado esse “giro decolonial” em direção a humanização daqueles que foram desumanizados pela modernidade/colonialidade. O saber ancestral andino pode ser compreendido na essência naquilo que os especialistas desta sabedoria chamam de “Bem-Viver”, “Sumak Kawsay” em quéchua ou “Suma Qamaña” em aímara. Colocando-se em oposição lógica a sociedade capitalista embasada pelo “status quo”. O Bem-Viver:

[...] denota de um princípio fundamental [...] que são embasados em um forte componente ético, denotando racionalidade de desenvolvimento da vida que não está cimentada no crescimento, a ganância, a acumulação e o hedonismo (QUINTERO, 2017, p. 423).

Esta filosofia andina ensina sobre a interdependência humana com a mãe terra, Pachamama. A “*Pachasofia*” enquanto cosmovisão, compreende o universo conectado por distintos eixos fundamentais. O Bem-Viver: “Como consecuencia conciben el mundo como un lugar de convivencia armónica y paz, donde primero se provea el bienestar de las familias y en segunda instancia, las riquezas o bienes materiales” (CRUZ, 2018, p.124). O eixo relativo ao conceito de natureza das sociedades andinas, naquilo que Cruz (2018) chama de “*Pachasofia*”, não está preso no dualismo natureza/cultura moderno. De modo que não pode ser traduzido para fora do sistema cosmológico andino como simples “natureza”, exigindo sua conceituação integral de Pachamama, mãe terra. Este conceito é de difícil compreensão para as sociedades eurocentradas

(MIGNOLO, 2017). Para o desenvolvimento da proposta de roteiro de mediação, procuramos utilizar este conceito andino em sua integralidade e não na tradução aproximada dualística moderna. As sociedades andinas entendem Pachamama como:

[...] a relação humana com a vida, com a energia que engendra e mantém a vida, hoje traduzida como mãe terra. O fenômeno que os cristãos ocidentais descreviam como 'natureza' existia em contradição com à 'cultura'; ademais, era concebida como algo exterior ao sujeito humano. Para os aimarás e os quíchuas, fenômenos (assim como os seres humanos) mais-que-humanos era concebidos como Pachamama (MIGNOLO, 2017, p. 7).

A opção em fundamentar o roteiro de mediação a ser desenvolvido no MAEA na vivência de Pachamama se sustenta pelos seguintes motivos: Primeiro por se tratar de uma proposta de roteiro com inspiração decolonial, esse conceito de humanidade que supera o dualismo moderno natureza/cultura e assim se faz necessário. Segundo, pela exposição do MAEA se tratar de uma exposição da cultura andina Tiwanaku, nada mais justo que imbuirmos desta cosmovisão para trabalharmos assim o roteiro de visitação. Terceiro, a humanização proposta com a pedagogia decolonial necessita, essencialmente, da compreensão da conectividade do humano com a mãe terra.

A fundamentação teórica que permite essa humanização reside na compreensão de sua cosmologia ameríndia, andina, do qual cabe o mediador se colocar enquanto aprendiz e herdeiro desta epistemologia. Assim, compõe no espaço museal do MAEA o diálogo epistêmico que Boaventura chama de "Ecologia de Saberes" (SANTOS, 2009).

A perspectiva em se colocar enquanto herdeiro epistêmico, da cultura indígena desta exposição, exige também uma certa reflexão decolonial sobre o lugar do "índio" e do nativo em contexto. Viveiro de Castro pode nós auxiliar com essa reflexão:

Índios são os membros de povos e comunidades que têm consciência — seja porque nunca a perderam, seja porque a recobram — de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus. Foram chamados de 'índios' por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia. 'Indígena', por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de "indiana" nela; significa 'gerado dentro da terra que

lhe é própria, originário da terra em que vive¹¹ (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.3).

O giro decolonial almejado segue a partir destas palavras em que Viveiros de Castro (2017) propõe recuperar a consciência ancestral. Consciência indígena, daquele que se conecta com a terra e se sente natural do lugar que vive. É preciso que se fale de ancestralidade dentro da academia como forma de subversão dos poderes hegemônicos ocidentais, para que não fiquemos encurralados como diz Krenak:

Hoje, quem fala em ancestralidade é um místico, um pajé, uma mãe de santo, porque as “pessoas de bem” saíram de um MBA em algum lugar e não vão ficar falando esse tipo de coisa. São como uns ciborgues que estão circulando por aí, inclusive administrando grandes grupos educacionais, universidades e toda essa superestrutura que o Ocidente ergueu para manter todo mundo encurralado (KRENAK, 2020, p. 55).

É importante enfatizar que essa escolha é um agenciamento que o sujeito se coloca perante o mundo. Não que a ascendência ameríndia não tenha o seu valor, tem sim, porém este agenciamento vai além. E assim se faz necessário para que esta ação seja inclusiva e não exclusiva. Ora, todos somos filhos da terra e isso não é poesia, é afirmação. Afirma Krenak:

Quando os índios falam: ‘A Terra é nossa mãe’, os outros dizem: ‘Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita!’. Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou arranha, desorganiza o nosso mundo. (KRENAK, 2020, p. 60).

O antônimo de indígena é alienígena, diz Daniel Munduruku afirmando que para ser originário é preciso ter um pertencimento ancestral, caso contrário a pessoa é nativa (ROSSI, 2019). Pelos estudos genéticos é nos dado saber que 33% da população brasileira possui algum grau de ascendência indígena e na região Norte esse percentual chega aos incríveis 54% do contingente

¹¹ “A palavra indígena vem do «latim *indigēna*, ae “natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria”, derivação do latim *indu* arcaico (como endo) > latim clássico in- “movimento para dentro, de dentro” + -gena derivação do radical do verbo latino *gigno, is, genūi, genitum, gignere* “gerar”; Significa “relativo a ou população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador”...; por extensão de sentido (uso informal), [significa] “que ou o que é originário do país, região ou localidade em que se encontra; nativo” (Dicionário Eletrônico Houaiss; grifos meus – EVC *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2017).

populacional (ALVES-SILVA *et al.*, 2000). Uma boa parte dos corpos, dos códigos genéticos, estavam aqui antes de 1500. Viveiros de Castro afirma que:

Pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena. E nesse sentido, muitos povos e comunidades no Brasil, além dos índios, podem se dizer, porque se sentem, indígenas muito mais que cidadãos. Não se reconhecem no Estado [...] (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 5).

A partir do momento em que se pode reconhecer sua herança ancestral tolhida, o giro decolonial aqui segue em direção a humanização de uma parte que outrora era desumanizada. Ele remove de si aquilo que Paulo Freire (2021) chama de “hospedeiro” do opressor no sujeito. Reconhecer-se indígena e/ou buscar o seu pertencimento ancestral a esta terra é reumanizar uma parte intrínseca outrora desumanizada. Reconhecer-se filho da terra é um ato de reumanização e para isto não é necessário ter ancestralidade ameríndia. Reconhecer-se filho da terra é para aqueles que quiserem ser filho dela. É um ato decolonial que parte de princípios políticos-pedagógicos que serão trabalhados no próximo tópico ao aprofundarmos o conceito de interculturalidade crítica em Catherine Walsh.

2.3 Interculturalidade crítica em Catherine Walsh

[...] podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que a capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2016, *apud* MOTA NETO, 2018).

O conhecimento universalizante ocidental, como já dito, vive no âmbito da monocultura do saber por ser, esse saber, eurocentricamente branco. Parte de sua própria artificial perspectiva, dogmática e esterilizante, almeja a dominação política, epistêmica e ontológica dos demais que considera inferiores. A busca da aplicação da pedagogia decolonial reside aqui, então, na luta contra a lógica política opressiva da dominação dos corpos, contra a deslegitimação dos saberes outros e na luta para a humanização dos desumanizados em seu sentido ontológico. As teorias-práticas pedagógicas decoloniais em Catharine

Walsh podem ser lidas como uma práxis, uma ação no mundo, que visa a resistência, o (re)existir e (re)viver.

A interculturalidade crítica em Walsh é um dos conceitos matrizes para o entendimento daquilo que a autora sedimenta sua compreensão de pedagogia decolonial. Sendo uma ação que visa atuar, como uma meta por alcançar nos espaços pedagógicos como escolas e que também podem ser aplicados aqui, nesse estudo que pretende caminhar rumo a Educação Museal. Seu foco é estritamente a realização do bem-viver enquanto meta, na compreensão da diversidade humana, com sua multifacetada diversidade cultural. Walsh acrescenta dizendo que:

A interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e uma aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, por cima de suas diferenças culturais e sociais (WALSH, 2005, p. 4 *apud* FIGUEIREDO, 2021, p. 208).

Catherine Walsh sendo discipula de Paulo Freire, dialoga bastante com o autor brasileiro, mesmo no sentido daquilo que a autora estado-unidense conceitua como interculturalidade. A esse respeito, Figueiredo descreve como:

[...] o horizonte teórico-prático vislumbrado por Paulo Freire converge com a interculturalidade crítica de Walsh pelo fato de que em todas as suas obras, esse autor trabalha categorias que ajudam na construção dessa convivência aludida por Alban (2008), tais como: o diálogo, o respeito a alteridade, a valorização dos saberes e da cultura do povo, [...], o amor e o humanismo radicais praticados tanto na academia, bem como no cotidiano com o povo. (FIGUEIREDO, 2021, p. 216).

Enquanto gênero e raça são pouco abordados na bibliografia de Freiriana (FIGUEIREDO, 2021), a autora do hemisfério norte dá seu passo adiante e enfatiza:

Outro ponto importante elencado por Catherine Walsh para o surgimento de uma pedagogia decolonial, e que não é quase abordado na obra de Paulo Freire, é o tema das relações dos seres humanos sustentadas numa ecologia integral, a qual parte da denúncia da colonialidade da natureza (FIGUEIREDO, 2021, p. 237).

Neste aspecto sobre a Colonialidade da Natureza, a esse trabalho lhe é caro o conceito em sua completude. Pois para além do pensamento moderno com seu divisionismo cartesiano, naquilo que podemos compreender como “Pachosofia”, consiste uma epistemologia andina ancestral, milenar, coerente e denotada de sua própria lógica. Lógica essa em que a natureza não pode ser simplesmente compreendida como oposição a cultura, mas como relação, dinâmica e integralidade. Uma integralidade que lhe é ecologicamente harmônica. Uma integralidade que dá suporte a toda cosmovisão indígena viva naquilo que é conceituado como “bem-viver”, *sumak kawsay* em quíchua. Nas palavras de Walsh:

A divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade, uma bifurcação que descarta por completo a relação milenar entre seres, plantas e animais, como também entre eles, os mundos espirituais e os ancestrais (como seres também vivos) (WALSH, 2006, p. 106 *apud* FIGUEIREDO, 2021, p. 237).

A fundamentação teórica deste trabalho e proposta de roteiro de visita, procura embasar-se nesta compreensão não dicotômica de natureza/cultura, na integralidade da razão da mãe-terra, de Pachamama. Dentro da interculturalidade, da ecologia de saberes, permite-se então integrar a “Pachasofia”, a Filosofia andina, enquanto fundamentação primeira e última, da qual desta, se desabrocha todas as conceituações seguintes como em uma teia de relações. Conceituações estas, desta teia, que envolvem a reumanização, a reconexão do humano consigo mesmo e com sua mãe, a mãe terra.

2.4 Aproximação com os Modelos de Divulgação Científica e o Enfoque Decolonial nos Museus

Para o embasamento teórico deste trabalho, quanto a área da divulgação científica, optamos por recorrer aos estudos de compreensão pública da ciência abordados por Brossard e Lewnstein (2009), que identificam quatro modelos explicativos que fundamentam e orientam as práticas de divulgação. São eles: O Modelo de Déficit, o Modelo Contextual, O Modelo de Conhecimento Leigo e o Modelo de Engajamento Público. Entendemos que é possível estabelecer vínculos com o Modelo de Conhecimento Leigo pela abertura que este modelo se permite ao diálogo com os saberes das comunidades locais. A

exposição do MAEA tem como foco as comunidades e a cultura andina como um todo e, para a elaboração do roteiro de visita, buscamos colocar em diálogo os conhecimentos arqueológicos e museológicos com os saberes locais, os saberes ameríndios e sua “Pachasofia”.

[...] o modelo de Conhecimento Leigo argumenta que os cientistas muitas vezes se acham excessivamente certos – e são até mesmo arrogantes – sobre seu nível de conhecimento, deixando de reconhecer as circunstâncias ou informações necessárias para poder tomar decisões pessoais ou políticas no mundo real (IRWIN; WYNE, 1996 *apud* BROSSARD e LEWENSTEIN, 2009, p. 21).

Assim como a pedagogia Decolonial de Walsh se posiciona enquanto ação político-pedagógica, o Modelo de Conhecimento Leigo vem a contribuir com reflexões necessárias para a realização deste roteiro. Expressas considerações visam o reconhecimento de outros saberes igualmente valorosos referidos na citação acima, que costumam estar submetidos a Colonialidade do Saber. A comunidade dos saberes andinos vivenciada na “Pachasofia” e no bem-viver são informações centrais para a tentativa de construção de um roteiro de mediação no MAEA com inspirações Decoloniais.

Embora as ideias sobre os sistemas de conhecimento indígenas nos países em desenvolvimento não tenham sido centrais para o desenvolvimento intelectual do Modelo de Conhecimento Leigo, elas se encaixam perfeitamente nesse modelo, pois enfatizam a importância do conhecimento e da expertise adquiridos e validados por outros sistemas sociais que não o da ciência moderna (ELLEN; HARRIS, 1996 *apud* LEWENSTEIN, BROSSARD, 2009, p. 21).

Os saberes tradicionais andinos por si só são a especialização de uma cultura ancestral que são notoriamente reconhecidas pelos seus desenvolvimentos técnicos, realizados nestas terras americanas desde muito antes de Colombo. Seja com grandes feitos de engenharia como construções em pedra a até sua com o uso tecnologias cirúrgicas como a trepanação craniana por exemplo; prática médica que as sociedades europeias só viriam a desenvolver a partir do século XIX (KUSHNER et al., 2018). Deste modo, “... o Modelo de Conhecimento Leigo explicitamente se destina a valorizar o conhecimento local como sendo por direito especializado” (CENTRE FOR STUDY OF ENVIRONMENTAL CHANGE, 2001; GROVE-WHITE,

MACNAGHTEN, MAYER; WYNNE, 1997 *apud* LEWENSTEIN, BROSSARD, 2009, p. 21).

Sobre o Modelo de Conhecimento Leigo, Dominique Brossard e Bruce Lewenstein (2009) em seu artigo “Uma avaliação crítica dos modelos de compreensão pública da ciência: usando a prática para informar a teoria”, criticam argumentando que este Modelo de Conhecimento Leigo privilegia o conhecimento local em relação ao conhecimento confiável de mundo natural produzido pelo sistema científico moderno, tidos como “anticiência”. Sobre essa crítica, podemos argumentar que de modo algum o pensamento decolonial é anticientífico. Assim como Boaventura de Sousa Santos (2009) reconhece os avanços técnicos-científicos, aqui também o reconhecemos. A questão é em como evitarmos a Colonialidade do Saber na divulgação científica e para isso o conhecimento “leigo”¹² vem a servir.

Ainda no mesmo artigo, ao seu final, os autores Lewenstein e Brossard (2009) afirmam que os modelos tendem a usar abordagens mistas que combinam modelos em vez de gravitar em torno de vincular uma estrutura bem definida. Desse modo, complexifica-se aqui o embasamento teórico em que buscamos utilizar, procuramos articular o Modelo de Conhecimento e o Modelo de Engajamento Público. Isto por meio da incorporação de ponderações relevantes também nessa segunda abordagem. Desse modo, se pode entender o Modelo Engajamento Público como:

O Modelo de Engajamento Público se concentra em uma série de atividades destinadas a aumentar a participação pública nas discussões sobre políticas de ciência. Essas atividades podem incluir: conferências de consenso, júris de cidadãos, avaliações de tecnologia deliberativa, *science shops*, votações deliberativas e outras técnicas (AMLETT, 2002; WACHELDER, 2003; INTERNATIONAL SCIENCE SHOP NETWORK, 2003 *apud* LEWENSTEIN, BROSSARD, 2009, p. 21).

O Modelo de Engajamento Público possui aspectos de democratização da ciência por meio do empoderamento e engajamento político (SCLOVE, 1995 *apud* LEWENSTEIN, BROSSARD, 2009, p.23). Lewenstein e Brossard (2009)

¹² Podemos ainda mais problematizarmos o uso do termo “leigo” para referenciar os saberes ancestrais andinos. Não são saberes leigos, pois possuem técnica, epistemologia e tradição. Construídos ao longo de gerações e gerações em centros de saber em sistemas educativos. No qual o mestre do saber era denominado em quéchua de Amawta (UNICEF, 2016; CERRÓN-PALOMINO, 2001).

criticam dizendo que: “a natureza exata deste empoderamento não tenha sido claramente definida” (LEWENSTEIN e BROSSARD, 2009, p. 23). Em resposta a esta crítica que cabe a esse trabalho, as definições da pedagogia decolonial de Walsh (2013, 2017) definem claramente os objetivos de empoderamento das culturas subalternizadas.

Nesse conjunto de reflexões sobre os modelos de divulgação científica, compreendemos que inevitavelmente um tipo de modelo irá se entrelaçar com outro. Entretanto, a intenção é que o Modelo de Engajamento não se sobreponha ao Modelo de Conhecimento Leigo, apesar de termos consciência de que ambos trazem consigo um compromisso com uma posição política sobre as relações públicas de divulgação. O Modelo de Conhecimento Leigo encontra semelhanças com aquilo que Marília Xavier Cury (2007) compreende como comunicação museológica, no qual os mediadores são:

[...] promotores da comunicação, o profissional se expõe, ou seja, ele deposita na comunicação – a partir de uma lógica estruturada – as crenças, valores e intenções para dialogar com o público. O público faz sua interpretação, está mediada pelo seu cotidiano, e revela um comprometimento com a cultura da qual ele faz parte. Esse comprometimento se manifesta na forma como ele se apropria e negocia com o profissional de museus (CURY, 2007, p. 79).

Em uma outra chave de fundamentação teórico-conceitual, recorreremos às considerações que foram sistematizadas em torno da Educação Museal e que levaram à construção do caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), como nos apresenta Castro (2019) e Castro et al (2020). Os debates coordenados pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e realizados por profissionais, estudantes e grupos da sociedade civil para a construção da PNEM possibilitaram reconhecer avanços na produção de conhecimentos na área e entender como o conceito:

[...] passa a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional – que contempla um conjunto integrado de planejamento, sistematização, realização, registro e avaliação dos programas, projetos e ações educativas museais – quanto de um campo científico (IBRAM, 2017 p. 73).

Nesse sentido, o planejamento para a realização do roteiro com inspirações decoloniais em direção a práticas educativas críticas procura se pautar também nas orientações da PNEM. E, para isso, o trabalho da pesquisadora Juliana Siqueira (2020) auxiliou as reflexões conduzidas por nós como um importante embasamento. O artigo “Corazonar uma Museologia onde caibam muitas museologias: a interculturalização do campo como projeto decolonial”, traz uma síntese de sua tese de doutorado, em que a autora aborda a fundamentação dos seus estudos na interculturalidade como prática para a produção educativa em museus. Nessa perspectiva, Siqueira (2020) busca registrar em oito tópicos uma síntese dos traços que podem distinguir a perspectiva decolonial na Museologia. Resumidamente são eles:

- a) O caráter experimental e situado construídos no campo da museologia em mirada decolonial;
- b) Uma museologia que se pretende transformadora e libertaria, comprometida com a perspectiva dos sujeitos subalternizados;
- c) A visão integral ou holística do patrimônio, onde o fato museal não é sobre colecionismo, mas sobre a relação entre o ser humano e sua realidade;
- d) O princípio da autonomia, no reconhecimento dos direitos das comunidades e dos povos como legítimos guardiões de suas memórias e patrimônios;
- e) A natureza dialógica, simultaneamente educativa e comunicativa do processo museológico;
- f) A articulação da temporalidade histórica a partir do presente;
- g) A organização em redes de articulação que constituem ações colaborativas de estratégias de resistência e fortalecimento mútuo dos museus sociais;
- h) A complexidade dos processos de observação e ação sobre a realidade.

Devido aos limites de elaboração desse trabalho de conclusão de curso, foram escolhidos aqui cinco tópicos com potencial para contribuir com mais objetividade para a fundamentação deste trabalho. Os demais irão auxiliar com endosso de referência. Os tópicos escolhidos, foram os tópicos “b); c); e); f); h)”, contribuindo, assim, com mais objetividade a presente temática do que os demais.

Comprometido com os sujeitos subalternizados, a subversão dos padrões que representam a hierarquização colonial neste roteiro está relacionada com a valoração do saber andino. E a partir da valoração do saber ancestral, pode-se então, a partir do diálogo com os mediadores e o público visitante, tomar a direção da dimensão educativa da perspectiva decolonial da Museologia.

b) [...] essa museologia não se pretende neutra, tampouco nega os conflitos implicados nos processos de reconhecimento e preservação patrimonial, mas considera as relações de poder inerentes ao seu funcionamento e se empenha na subversão dos padrões que representam a hierarquização e a desumanização de sujeitos e grupos humanos (SIQUEIRA, 2020, p.120).

A interpretação da vida aplicada aqui neste roteiro com sua proposta de inspiração decolonial reside em ações educativas que visam o diálogo dos mediadores e o público de modo a suscitar nesta dinâmica a compreensão andina com sua “pachosofia” e com a ética pautada no bem-viver.

c) A visão integral ou holística do patrimônio, que não opõe cultura e natureza, nem as dimensões materiais às imateriais. A museologia em clivagem decolonial apenas não está ‘centrada’ no processo de acumulação e tratamento de acervos físicos, compreendendo que o processo museológico ou o fato/fenômeno museal não é sobre colecionismo, mas sobre a relação entre o ser humano e sua realidade, um gesto e um ato de interpretação da vida (SIQUEIRA, 2020, p. 121).

A natureza dialogal é fundamental para este roteiro, pois é a partir do diálogo que pretendemos estabelecer vínculo com o público visitante. Além disso, se articula também com aspectos da comunicação museológica com a divulgação científica.

e) A natureza dialogal, simultaneamente educativa e comunicativa do processo museológico. Este critério implica a participação comunitária no fazer museal e traduz a relação de

colaboração entre os técnicos e a coletividade guardiã do patrimônio e articuladora do museu (SIQUEIRA, 2020, p.122).

O passado enquanto objeto de disputa, como nas questões provocativas: “Em 1992 foi a descoberta da América, mesmo havendo pessoas aqui?”, “Descoberta ou invasão?”. Essas questões demonstram a complexidade dos processos históricos que, por sua vez, podem ser elencados durante as mediações no MAEA. Desse modo, é possível incluir perspectivas dos sujeitos anteriormente apagados.

f) [...] a museologia decolonial advoga que a realidade atual é seu objeto de intervenção e, por isso, é importante compreender a complexidade dos processos históricos envolvidos na sua configuração (...), o passado é objeto de disputa, alvo permanente da reflexividade negociada e do esforço de aproximação por meio da inclusão das perspectivas de sujeitos anteriormente apagados dessas conversações (SIQUEIRA, 2020, p. 123).

Dentro da complexidade das abordagens interdisciplinares, a partir do diálogo catalisado pelos objetos geradores, pode-se então levantar dados para além de disciplinas como a arqueologia. Como na perspectiva intercultural, os povos originários sendo exímios botânicos trazem uma visão transdisciplinar que transcende o paradigma natureza/cultura em sua compreensão integral da vida e de toda realidade.

h) A complexidade dos processos de observação e ação sobre a realidade, que requer abordagens interdisciplinares, multidisciplinares ou mesmo transversais dos processos museológicos e que caminha para abarcar a perspectiva intercultural (SIQUEIRA, 2020, p. 124).

Deste modo, a fundamentação teórica aqui leva em conta tanto aspectos da divulgação científica no tangente ao Modelo de Conhecimento Leigo com certas características do Modelo de Engajamento Público, assim como aspectos da Educação Museal com fundamentação decolonial para a realização deste roteiro. A proposta de elaborar uma ação na perspectiva da Educação Museal, que visa a humanização daqueles que outrora foram desumanizados, opta pois, por não repetir os mesmos equívocos dos métodos tradicionais colonialistas. Portanto, destacam-se características que buscam a interculturalidade, a

responsabilidade, o respeito aos saberes, o cuidado com o outro e o diálogo com grupos sociais diversos e suas matrizes culturais, tal como nos mostra Siqueira (2020).

CAPÍTULO 3: Metodologia

Esse estudo se filia à perspectiva das abordagens qualitativas, cujo foco está orientado para os processos de participação do ser humano em sociedade e na compreensão e interpretação dessas relações (DE SOUZA MINAYO, *et al.*, 2002). Tal abordagem leva em consideração os pontos de partida do pesquisador e o contexto cultural no qual seu estudo está imerso. Assim, as reflexões iniciais produzidas foram inspiradas nas teorias e conceitos de cunho decolonial, a fim de relacioná-las com as inquietações sobre a mediação da cultura andina no Museu de Arqueologia e Etnologia, o MAEA-UFJF.

O presente trabalho consiste em um estudo exploratório para a elaboração de um produto – um roteiro de mediação a ser realizado com o público jovem/adulto. Esse tipo de estudo permite uma ampliação da familiaridade e compreensão sobre determinado tema e/ou fenômeno social.

O tema de interesse inicial se voltou para a conjuntura sócio-histórica dos povos latino-americanos subalternizados, em particular a Colonialidade do Saber e o reconhecimento de outras epistemologias que agregam experiências, saberes e tecnologias no eixo sul. Esse tópico possui vínculos também com a pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2017), que visa a humanização daqueles desumanizados pela Colonialidade do Poder. Assim como os tópicos anteriormente selecionados para uma educação decolonial de Siqueira (2020), em que se propõe uma sistematização da educação museal de cunho decolonial. Soma-se a esses elementos o enfoque da comunicação museológica segundo Cury (2007), enfatiza que o público não é mero vaso receptor da transmissão do conhecimento, mas sim mediado pelo seu cotidiano e comprometido com a cultura que lhe pertence, apropriando e negociando sentidos com o profissional do museu.

Com base nos pressupostos iniciais apontados, a abordagem museal necessita apresentar-se capaz de gerar vínculos e aproximações com a perspectiva cultural de seu público. Porque é neste campo simbólico de compreensões e interpretações que é possível estabelecer vínculos de diálogo com os visitantes. No caso da exposição do MAEA/UFJF sendo de uma cultura andina, boliviana, não brasileira, reside no conectivo relacional latino-americano

que permeia ambas as nacionalidades. E isso é necessário para que o público se sinta à vontade para interagir e estar apto ao diálogo.

Organizamos os procedimentos do estudo em quatro tópicos metodológicos que serão detalhados adiante, são eles: 1) O posicionamento sócio-histórico deste pesquisador; 2) Levantamento bibliográfico relativo à literatura de referência no tangente as teorias decoloniais, modelos de divulgação científica e enfoque decolonial nos museus; 3) Apresentação do MAEA-UFJF e descrição da Exposição de Arqueoastronomia; 4) A seleção de elementos para a proposição de roteiro de mediação com inspiração decolonial.

I. Posicionamento sócio-histórico deste pesquisador:

Apresentação da perspectiva sócio-histórica desse pesquisador com o objetivo de evidenciar suas perspectivas e valores, assim como sua relação com o campo de estudo, reconhecendo também relações de poder entre os sujeitos. Dentro os desafios narrados, buscou-se compreender a relação delicada em atuar como mediador em um museu universitário brasileiro com peças oriundas de outra nacionalidade, de um país em que os índices de vulnerabilidade sociais são mais frágeis do que o nosso. Os tensionamentos observados são registros importantes a serem considerados no desenvolvimento desse estudo. De acordo Walsh (2017), a própria pedagogia decolonial enquanto projeto político-pedagógico requer o reconhecimento do lugar do pesquisador para a sua ação, para o seu agenciamento no mundo.

II. Levantamento bibliográfico relativo à literatura de referência no tangente as teorias decoloniais, modelos de divulgação científica e enfoque decolonial nos museus:

Identificação da literatura de referência. Os autores elencados para a fundamentação teórica, suas reflexões e seus conceitos chaves utilizadas no transcorrer deste estudo fazem parte do que ficou conhecido como “Grupo Modernidade/Colonialidade”. Formados em sua maioria por intelectuais latino-americanos, realizaram a crítica ao pensamento eurocêntrico, propondo um “giro decolonial” dentro das ciências sociais (BALLESTRIN, 2013). O procedimento de sistematização das leituras possibilitou o desenvolvimento de um estudo teórico-conceitual sobre três aportes fundamentais dentro no contexto das

teorias decoloniais, como um alicerce triangular. Somado a esses elementos, as leituras sobre Modelos de Divulgação Científica e a Museologia na perspectiva decolonial auxiliaram fornecendo outros aportes conceituais que possibilitaram a articulação entre as teorias decoloniais com as ações educativas.

III) Apresentação do MAEA/UFJF e descrição da Exposição de Arqueoastronomia:

- Planejamento e realização de trabalho de campo para produção de registros fotográficos e levantamento de documentos do MAEA e do Centro de Ciências da UFJF.
- Breve abordagem da trajetória histórica do MAEA no contexto da UFJF. Traz como destaque o processo fundação do Museu até o estabelecimento de seu vínculo com o Centro de Ciências na inauguração da exposição arqueológica.
- Elaboração de descrição detalhada da exposição do MAEA, a partir dos registros fotográficos realizados e documentos identificados. Apresenta ainda síntese dos módulos da exposição com ilustrações explicativas e imagens dos artefatos arqueológicos em vitrines e seu contexto histórico relativo à cultura Tiwanaku.

IV) Seleção de elementos para a proposição de roteiro de mediação com inspiração decolonial:

O planejamento e elaboração do roteiro foi organizado em quatro etapas: 1º, apresentação das questões iniciais sobre o tema; 2, descrição e conversa na exposição do MAEA; 3º, problematização com foco nos objetos e em diálogo com os públicos; e 4º, encerramento.

CAPÍTULO 4: A Exposição sobre Arqueoastronomia do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da UFJF

Nos anos de 1980, o até então Setor de Arqueologia (SAE) e que mais tarde seria conhecido como MAEA, tinha uma pequena exposição no saguão do prédio central da reitoria da UFJF. Porém, com mudanças de gestão, a exposição foi retirada nos anos 1990 e guardada na reserva técnica até julho de 2017, quando é inaugurado a nova sede do Centro de Ciências. O MAEA neste momento estabeleceu um vínculo com o Centro de Ciências e dentro dele o museu de arqueologia tem a oportunidade de expor novamente seu acervo. Em 2019, o MAEA também estabeleceu vínculo com o Jardim Botânico e é inaugurado neste local uma exposição com o seu acervo etnológico. O MAEA enquanto museu universitário se entrelaça com a história de outros museus dentro da UFJF. Para isso farei uma breve descrição de sua trajetória.

Como descrevem Oliveira *et al.* (2012), em meados dos anos 80 do século XX, membros administrativos da Universidade Federal de Juiz de Fora propuseram realizar uma coleção dos acervos existentes da instituição com a implementação de um “Museu Escola”. Diante daquela organização, o pesquisador das culturas ameríndias e professor de história da América desta mesma instituição, Dr. Prof. Joseph Franz Hochleitner, este, então, realizou a doação de seu acervo arqueológico pessoal à Universidade¹³. Com isso, a Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa cria o Setor de Arqueoastronomia (SAE) sob processo de nº 824/86-PROEP, com o intuito de convergir os diversos acervos da universidade na implementação do “Museu Escola”.

Devido a nuances administrativas, o projeto do “Museu Escola” foi abortado, porém o seu legado foi ter dado o impulso inicial para a institucionalização do SAE. Em 24 de maio de 1991, a pró-reitora de ensino e pesquisa da UFJF reconhece o Setor de Arqueoastronomia como sendo de sua gerência administrativa por meio da Portaria Nº 05/91 – PROEP da UFJF¹⁴. A partir de 1992, o museu recebeu por meio de doação seu acervo etnológico da

¹³ “A coleção que compõe o acervo arqueológico consiste em artefatos doados pelo pesquisador Carlos Ponce Sanginés, então Ministro de Estado da Bolívia e fundador do “Instituto de Investigações Arqueológicas de Tiwanaku”, Altiplano Central Andino, entre os anos de 1959 e 60” (Oliveira *et al.*, 2012).

¹⁴ Anexo A

cultura Maxacali¹⁵ e se tornaria, a partir de então, Setor de Arqueologia e Etnologia Americana (SAEA). Ainda segundo Oliveira *et al.* (2012), os membros do até então SAEA buscaram ser, com isso, reconhecidos enquanto museu ao invés de setor. De acordo com Reis (2013), a alteração do nome veio da proposta de institucionalização do SAEA e assim sua consolidação enquanto museu no ano de 1999, passando a chamar-se Museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA).

Atualmente o MAEA possui duas exposições de longa duração, uma relativa ao contexto arqueoastronômico da cultura andina Tiwanaku e outra relativa à cultura Maxacali. Ambas as exposições dizem muito sobre as parcerias que o museu cultivou dentro da UFJF. A exposição sobre arqueoastronomia da cultura Tiwanaku está vinculada ao contexto do Centro de Ciências desta mesma universidade, em uma sala ao lado do maior planetário de Minas Gerais (UFJF, 2018). Por sua vez, a exposição etnológica sobre a cultura Maxacali está inserida no contexto do Jardim Botânico da UFJF.

4.1 Vínculo institucional entre o MAEA com o Centro de Ciências da UFJF

No ano de 2006, o Centro de Ciências da UFJF foi inaugurado tendo sua sede no colégio de aplicação desta mesma universidade, o João XIII. Em uma década de funcionamento no colégio de aplicação, o Centro de Ciências recebeu uma nova sede ao lado da reitoria do Campus da UFJF. E no dia:

[...] 03/07/2017 foi inaugurado o novo prédio no Campus da UFJF, com uma área física de 3.000 m², projetado especialmente para a promoção de atividades de Divulgação da Ciência, e conta com uma estrutura física apresentando 3 auditórios (dois com capacidade de 100 lugares e um com 60 lugares), sala de leitura, dois salões de exposições, sala de informática, espaço de vivência para os visitantes poderem lanchar, observatório astronômico, 4 laboratórios de ciências, Espaço Interativo do Museu de Malacologia da UFJF, espaço Interativo do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana. Planetário fixo com cúpula de 12 m. Além destes espaços contamos também com uma oficina e com setor administrativo (CÉSAR, 2018).

¹⁵ “Coleção adquirida pela antropóloga Neli Ferreira do Nascimento durante os trabalhos de campo desenvolvidos na área Indígena Maxacali entre os anos de 1977-87” (Oliveira *et al.*, 2012).

Com a inauguração de sua nova sede, o Centro de Ciências e o MAEA estabelecem um vínculo e com ele abre-se ao público a exposição sobre a cultura Tiwanaku. O objetivo era de expor os estudos e as realizações arqueoastronomicas do professor Franz Hochleitner relativos à referida cultura andina. Esta sala conta com uma réplica em tamanho semelhante ao real da “Porta do Sol”, com os artefatos arqueológicos doados do professor a UFJF, com uma réplica do calendário lunissolar desta cultura entre outros artefatos e réplicas.

A título de explicitar as diferentes iniciativas, o MAEA e o Centro de Ciências são instituições distintas, sendo o museu respondendo administrativamente a pró-reitoria de cultura da UFJF e o Centro a pró-reitoria de extensão desta mesma universidade.

4.2 Apresentação da Exposição sobre Arqueoastronomia do MAEA

A realização do trabalho de campo para produção de registros fotográficos e levantamento de documentos possibilitou também a sistematização das informações para a descrição detalhada da Exposição sobre Arqueoastronomia do MAEA. Essa iniciativa foi uma etapa fundamental para a elaboração do roteiro de visita.

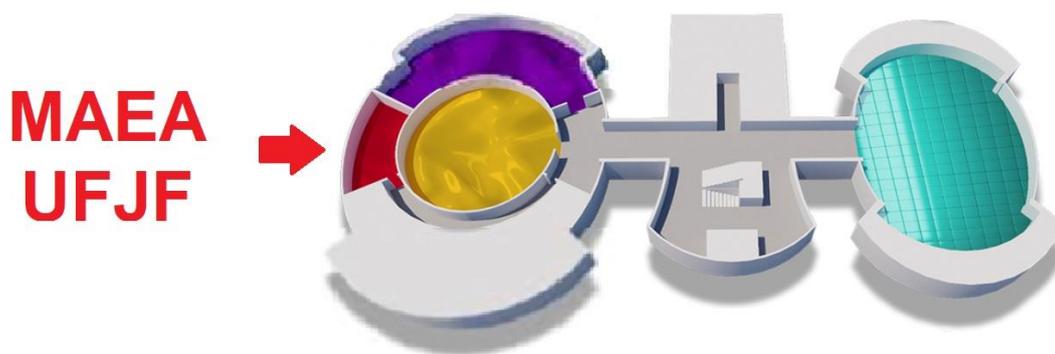
Imagem 1: Centro de Ciências da UFJF



Fonte: Acervo pessoal - Gabriel Rodrigues (2018).

O terceiro andar do Centro de Ciências da UFJF (Ilustração 1) é composto pelo MAEA (em vermelho), o planetário (amarelo), um auditório (roxo) e um refeitório a direita na ilustração (em azul piscina).

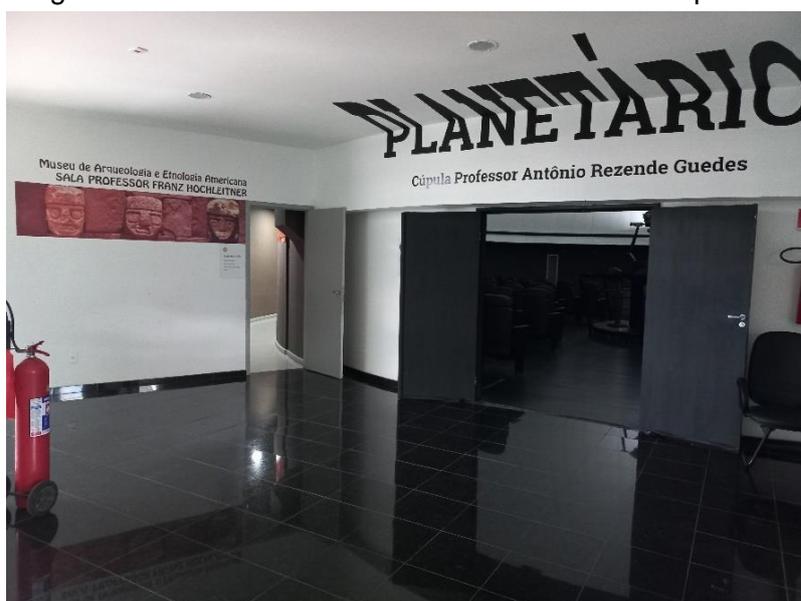
Ilustração 1 – Estrutura do 3º do Centro de Ciências - UFJF



Fonte: Fonseca (2022)

No terceiro andar do Centro de Ciências, indo em direção ao planetário como na *Ilustração 1*, há uma porta que leva ao corredor que adiante está a exposição do MAEA/UFJF, como apresentado na Figura 2.

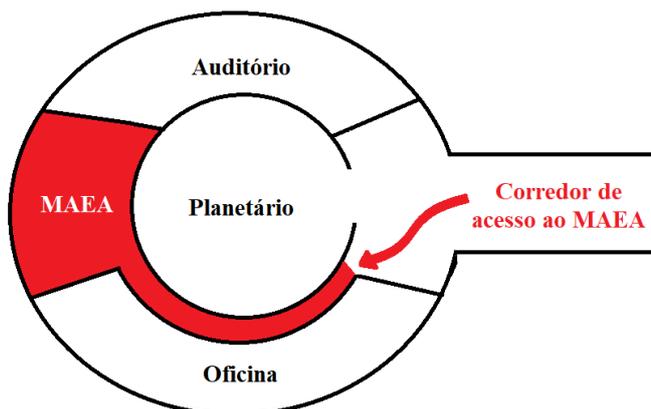
Imagem 2 - Planetário com a entrada do MAEA a esquerda



Fonte: Acervo pessoal Gabriel Rodrigues - dezembro/2021.

De acordo com a Ilustração 2 abaixo, podemos uma noção espacial da composição do local onde o MAEA está inserido no contexto junto ao Centro de Ciências. Possui sua exposição ao lado do planetário.

Ilustração 2 - Mapa do MAEA no Centro de Ciências



Fonte: O Autor (2022)

O acesso ao corredor (Imagem 3) foi livremente inspirado no templo semi-subterrâneo de cabeças clavadas do sítio arqueológico de Tiwanaku (Imagem 4). Já ambientando o visitante ao contexto andino.

Imagem 3: Acesso inspirado no Templo Semi Subterrâneo de Tiwanaku



Fonte: O Autor (2021)

Imagem 4 - Templo Semi-Subterrâneo em Tiwanaku/Bolívia



Fonte: Dr. Eugen Lehle, CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons

Ao adentrarmos no corredor, à esquerda, há réplicas em isopor trabalhado das cabeças clavadas, de cor de terra, inspiradas no templo semi-subterrâneo do sítio arqueológico de Tiwanaku. A imersão dentro da cultura andina começa com estas inspirações que tomam forma à medida que se caminha até o fim do corredor. À direita de quem se adentra ao corredor, estão réplicas de esculturas inspiradas em sociedades andinas e mesoamericanas. Assim, a atmosfera vai se formando para aquele que caminha pelo corredor curvado, de paredes esverdeadas e chão laminado na cor cinza claro, de iluminação amena para não agredir as peças arqueológicas.

Imagem 5 - Exposição do MAEA



Fonte: O Autor (2018).

Dentro da sala, o visitante se depara com três vitrines expositoras com crânios da cultura Tiwanaku, vasos cerimoniais e outros artefatos. A direita a parede possui uma camada ilustrativa do encaixe de pedras polidas típicas das culturas andinas. Entre a camada ilustrativa e a parede, neste entremeado, estão lâmpadas na cor azul compondo um resvaló luminoso na cor neon (Imagem 6). Elas criam assim uma atmosfera junto com a parede, mais acima da camada ilustrativa, com o azul do céu de Tiwanaku.

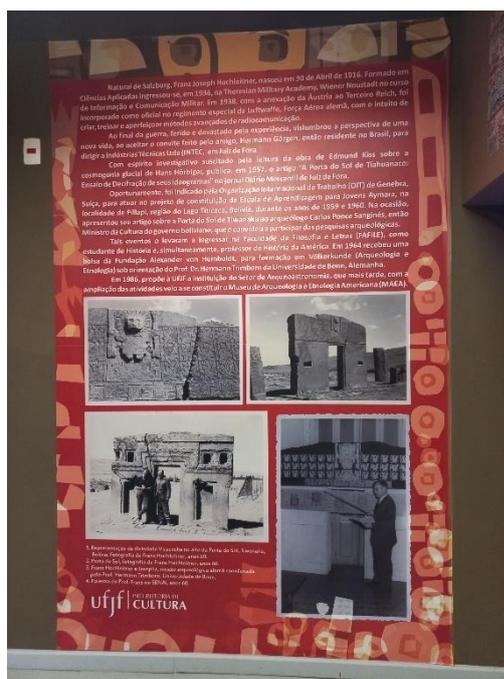
Imagem 6 – Painel da Exposição do MAEA



Fonte: O Autor (2021).

Ao fundo da sala se encontram cartazes que descrevem a trajetória do professor Franz Hochleitner, desde quando este serviu a Luftwaffe, força aérea alemã da 2ª guerra mundial, como capitão a até sua docência na UFJF (Imagem 7 e 8).

Imagem 7 e 8 – Painéis descrevendo a trajetória do Prof. Franz



Fonte: O Autor (2022)

À esquerda de quem entra a sala, este observa que a exposição possui uma réplica em tamanho semelhante ao original a “Porta do Sol” de Tiwanaku, assim como duas réplicas de dois totens desta mesma cultura, um em cada lado do portal (Imagem 9).

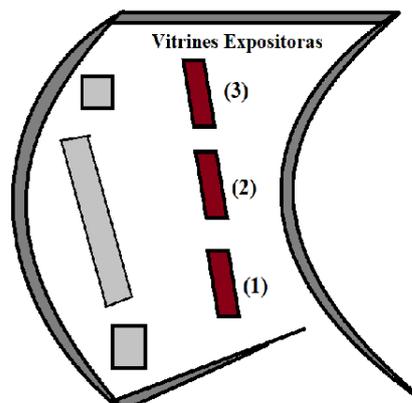
Imagem 9 – Réplica da Porta do Sol e os totens ao seu lado



Fonte: Acervo MAEA-UFJF (2022)

O MAEA possui três vitrines expositoras, cada uma com os seus artefatos arqueológicos, protegidas por uma redoma de acrílico. Assim como representado na *Imagem 10* e na *Ilustração 3*.

Ilustração 3 – Mapa da Exposição



Fonte: O Autor (2022)

Imagem 10 – Vitrines Expositoras



Fonte: O Autor (2018).

À esquerda da *Imagem 11*, há um crânio propositalmente alongado feminino de uma jovem, com a perfuração da incisão da cirurgia de trepanação. Ao centro, é exposto um vaso denominado “Makhma” da cultura Tiwanaku (*Imagem 12*). À direita, outro crânio propositalmente alongado masculino (*Imagem 13*). Estes crânios propositalmente alongados não são facilmente perceptíveis comparado com o crânio que veremos adiante. Dessa maneira, o visitante é gradualmente introduzido neste modo de existência cultural.

Imagem 11 - Vitrine de nº (1)



Fonte: O Autor (2021).

Imagem 12 e 13 – Vaso cerimonial Makhma e crânio alongado masculino



Fonte: O Autor (2021).

A peça em destaque na vitrine de N° (2) é o vaso cerimonial “Kero”, a esquerda *Imagem 13*. Os vasos cerâmicos kero mais raros são os feitos a partir do ouro, que em sua maioria se perderam ao longo dos séculos pela cobiça ante ao seu valor. Há também vasos Kero feitos a partir de madeira e cerâmica, estes últimos, por sua vez, mais frágeis. Esses vasos foram utilizados ao longo da existência da cultura Tiwanaku a mais de 2.500 anos A.C. Eram utilizados em cerimônias sociais em que se bebiam *chicha*, uma bebida fermentada a partir do milho (BERENQUER, 2000, p.58). Vale o destaque pela conservação deste vaso Kero cerâmico em comparação com os demais da vitrine.

Imagem 14 – Vitrine de N° (2)¹⁶



Fonte: O Autor (2018).

Este vaso Kero (Imagem 13) possui iconografias com cores características do que na cultura andina eram denominados *Tocapus*, que são artes geométricas contendo significados, dos quais muitos dos significados por agora, estão perdidos pelo tempo (GENTILE, 2010).

Imagem 15 e 16 – Vitrine de N° (2)



Fonte: O Autor (2021).

¹⁶ Destaque ao vaso de cerâmico Kero à esquerda.

À esquerda da *Imagem 16*, há o crânio propositalmente alongado masculino de um sacerdote, ao centro agulhas que são ferramentas da incisão cirúrgica de trepanação (também na *Imagem 17*) e a direita mais um crânio propositalmente alongado masculino. O alongamento se dava a partir do nascimento, quando se colocava-se tábuas e/ou panos, de modo a pressionar a estrutura óssea em formação a moldar a caixa craniana do recém-nascido (BLOM, 2005). As agulhas de trepanação são ferramentas feitas de cobre, que agora por efeito de sua oxidação, estão esverdeadas. O crânio alongado a direita na *Imagem 16* possui também um pequeno orifício visível na *Imagem 18*, marca de incisão cirúrgica de trepanação.

Imagem 17 – Vitrine de N° (3)



Fonte: O Autor (2021).

A porta do sol original (*Imagem 19*) que está no sítio arqueológico de Tiwanaku na Bolívia pesa em torno de 12 toneladas. Supõe-se que sua construção é datada em torno do ano 500 D.C, com 2 metros e 75 centímetros de altura por 3 metros e 84 centímetros, com espessura de meio metro (ROMERO, 2009). A Porta do Sol na cultura Tiwanaku representa seu calendário lunissolar.

Imagem 18 e 19 – Vitrine de N° (3)



Fonte: O Autor (2021).

Ao centro, há a representação deidade Viracocha, a divindade suprema da cosmologia andina, referente à divindade criadora. Há uma narrativa inca que descreve a Criação realizada em Tiwanaku onde o criador Viracocha trouxe ao mundo os casais ancestrais de todas as povos e de lá os enviou para povoar a terra (YAEGER e BEJARANO, 2004). Em seu entorno, há 48 figuras antropomórficas de soldados condores que simbolizam sua contagem temporal.

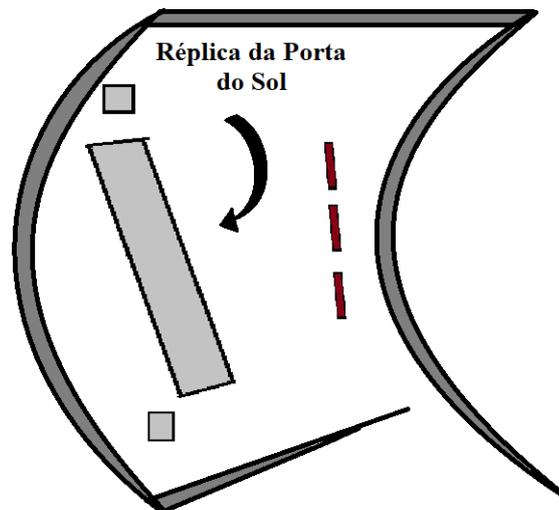
Imagem 20 – Porta do Sol em Tiwanaku/Bolívia



Fonte: O Autor (2019).

Durante a invasão espanhola, derrubou-se a porta do sol de modo que não sabemos hoje sua posição original, o que dificulta as conclusões de cunho arqueoastronômico. O que sabemos é: “Atualmente localiza-se no extremo noroeste do Templo Kalasasaya. Alguns autores pensam que foi originalmente na Pirâmide Akapana, enquanto outros acreditam que estava em Puma Punku” (PONZIO, 2019, p.161). A réplica da Porta do Sol de Tiwanaku na exposição do MAEA pode ser visualizada pela *Ilustração 4*.

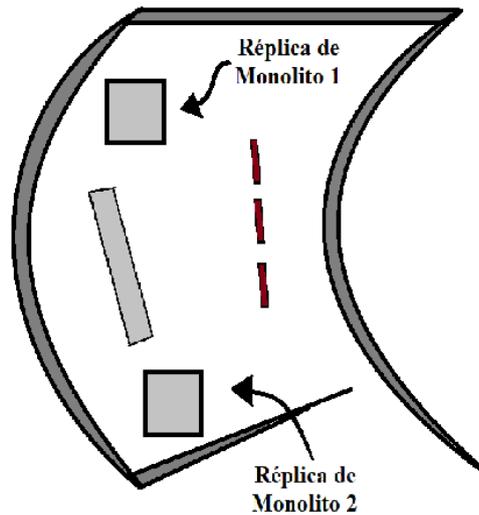
Ilustração 4 – Mapa da Exposição: Porta do Sol



Fonte: O Autor (2022)

Ao lado da réplica da Porta do Sol exposta no MAEA (Ilustração 5), há dois monolitos que possuem características similares. Eles estão segurando frascos de medicina tradicional indígena conhecida como rapé (PORRAS, 2018).

Ilustração 5 – Mapa da Exposição: Monolitos



Fonte: O Autor (2022)

O monolito de nº 2 (Imagem 20), denominado de "Ponce" é fixado no templo de Kalasasaya em Tiwanaku. Com características humanas em que em suas representações poderia simbolizar uma autoridade divinizada (DA COSTA SCHMIDT, 2021).

Imagem 21 e 22 - Réplica - Monolito 1 e 2: "Ponce e El Fraile"



Fonte: O Autor (2018).

Conhecido como "Estela Fraile", o monolito da *Imagem 21* também é chamado de "El Fraile", representando o "Dios del Agua". Tem em si um cinturão de figuras de caranguejos esculpidos, sugerindo acesso da cultura Tiwanaku ao oceano pacífico. Sendo fixado no templo de Kalasasaya, próxima à Porta do Sol. De pedra de arenito, este monolito foi esculpido de modo que em suas mãos possuem símbolos de poder humano e poder divino (DA COSTA SCHMIDT, 2021).

4.3 Mediação do MAEA no período pré-covid-19

O agendamento no período pré-pandemia de Covid-19 (2017-2020) se dava principalmente em função da exibição do planetário no Centro de Ciência e seu observatório, cabendo à coordenação do Centro receber as inscrições em seu sítio eletrônico. Neste contexto, além do observatório e do planetário, outras exposições do Centro de Ciências poderiam ser agendadas, como o laboratório de química e o laboratório matemática, e outros museus vinculados ao Centro, o Museu de Malacologia e a Exposição de Arqueoastronomia do MAEA.

O funcionamento do Centro de Ciências era feito de um modo mais extensivo do que o funcionamento do MAEA. O Centro de Ciências, neste período pré-covid-19, recebia o público escolar de terças às sextas-feiras, no turno da manhã e da tarde. E quanto ao público espontâneo, o Centro de Ciências operava as quintas-feiras a noite, sábados de tarde e domingo de manhã. Nos dias e turnos que o Centro de Ciências estava aberto ao público espontâneo, a exposição do MAEA também abria as suas portas. Às quintas-feiras entre 19hrs e 21hrs, a exposição era aberta ao público previamente agendado, porém não havendo o preenchimento de todas as vagas, a portaria do Centro de Ciências liberava a entrada aos visitantes que ali estivessem. Aos sábados, das 14hrs até as 17hrs e aos domingos das 9hrs às 12hrs, o Museu recebia públicos sem agendamento prévio. O laboratório de química, o laboratório de matemática e o Museu de Malacologia abriam suas portas conjuntamente com o MAEA.

Entre outros projetos direcionados a sociedade, a UFJF realizava uma atividade de extensão chamada “Domingo no Campus”¹⁷, com ações organizadas na praça vizinha ao prédio do Centro de Ciências. Neste contexto, também se realizavam as mediações do Centro aos finais de semana, em que o público espontâneo, em sua maioria, advinha do fomento cultural promovido pela universidade federal juiz-forana.

O processo de mediação se dava em formato de apresentação das informações para os visitantes, por meio da descrição das peças e de seus detalhes como: origem, contexto cultural dos Tiwanaku e como elas vieram para o MAEA via o professor fundador do museu, o Professor Franz Hochleitner. O mediador atuava com o público única e exclusivamente na sala de exposição do Museu Arqueológico. Em raras ocasiões, a medida da necessidade, algum outro mediador do Centro de Ciências poderia fazer a substituição do mediador do MAEA. As mediações se davam no formato unidirecional, dadas as orientações puramente descritivas dos artefatos arqueológicos ali expostos.

Durante as ações de mediação com públicos diversos, foram observadas reações de estranhamentos ante a exotividade dos artefatos de uma cultura originária comparada com a nossa contemporânea. As reações de espanto dos públicos foram observadas principalmente próximo as vitrines (1) e (3), (Imagem 10), quando era descrito sobre o processo do alongamento craniano da cultura Tiwanaku. Os estranhamentos são inevitáveis, devido às diferenças culturais. Quando se descreve o processo de como os Tiwanaku alongavam propositalmente o crânio de seus recém-nascidos, os visitantes de um modo geral, apresentam sua aversão. É nesse momento da mediação, nesse fenômeno, que se está aberta a porta para a interação e o diálogo através do espanto. E deste diálogo surgem curiosidades a respeito de outras formas de viver e se relacionar socialmente. Com base em tais observações da prática de mediação, surgiram as inspirações que são condensadas nessa proposta de roteiro.

Ao longo dos três anos pré-pandêmicos (2017-2020), não cabia aos mediadores desenvolver propostas de visita para os públicos. Porém, com a

¹⁷ Praça Cívica Tem Programação especial no fim de semana - UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. (n.d.). Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/10/11/praca-civica-tem-programacao-especial-no-fim-de-semana/>. Acesso em: 3 de mai. 2022.

prática e a experiência de mediar durante um bom tempo, fomos desenvolvendo técnicas mais eficientes de mediação por tentativa e erro. A própria experiência de atuação como mediador e as decorrentes reflexões sobre essa prática possibilitaram a criação de formas de diálogo mais eficiente.

A coordenação do MAEA sempre incentivou seus bolsistas a participarem de eventos de iniciação científica, fomentando o aprimoramento pessoal. Destes aprimoramentos, de passo em passo, foi possível chegar cada vez mais próximo das reflexões que conduziram ao presente estudo, em busca de inspirações decoloniais para a elaboração de um roteiro de mediação no contexto da educação museal.

CAPÍTULO 5: Elementos para inspirar um Roteiro de Mediação com enfoque decolonial

A experiência de ter sido mediador do MAEA ao longo de três anos me gerou afetações. Entendemos o termo “afetações” de acordo com Tim Ingold, como: “se concentrar no corpo vivido que-se-move-no-mundo, considerando-o como uma fonte de percepção, um portador de conhecimentos práticos e habilidades desenvolvidas através de práticas pelas quais os humanos habitam o mundo” (Ingold 2000 *apud* DE ANTONI e DUMOUCHEL, 2017, p. 91). Essas afetações vão em direção àquilo que é estar diante de crânios alongados do que outrora constituíram pessoas como eu, que riram, que choraram, que viveram e morreram. A perspectiva deste lugar de pesquisador e mediador ante a uma cultura andina é de se afetar. A pertinência do lugar latino-americano ao longo dos anos sobressaiu para além de simplesmente expor feitos que são fruto da cognição genial de um pesquisador que, no caso, é o Prof. Franz Hochleitner. Pela afetividade daqueles que conviveram com ele, reconheço sua importância, do qual sem seu legado eu não estaria aqui. Porém, houve uma virada de chave, como uma espécie de *giro decolonial*, em meu processo de mediação que hoje se concretiza na realização deste roteiro de mediação.

O MAEA, por se tratar em sentido amplo de um museu antropológico, expõe em suas vitrines objetos relativos aos povos originários da América. Os museus, por sua vez, foram criados como instrumento de demonstração do poder colonial, exibição dos espólios e saques promovidos pelas metrópoles coloniais (BRULON, 2020). Discordando dessa lógica epistêmica dos saqueadores, de exibição dos artefatos dos povos originários como troféu e legitimidade de sua supremacia, o presente roteiro embasa-se de inspirações decoloniais para ir além da lógica moderna/colonial. Este ir além, esta inspiração em giro decolonial, pretende dar legitimidade a humanidade que reside nos saberes tradicionais que outrora foram oprimidos pelo pensamento da modernidade/colonialidade.

[...] os museus, mais do que instituições estáticas, são ‘processos a serviço da sociedade’ (PNM, 2003), e são instancias fundamentais para o aprimoramento da democracia,

da inclusão social, da construção da identidade e do conhecimento, e da percepção crítica da realidade (IBRAM, 2017, p. 13).

No âmbito deste trabalho, rumo à um roteiro de mediação de inspiração decolonial, a citação acima serve de aporte para afirmarmos sobre os seguintes parâmetros a partir da educação museal:

1° A construção da identidade brasileira na percepção de si enquanto latino-americano. Pois sendo o MAEA um museu universitário brasileiro com artefatos arqueológicos oriundos dos andes, muitas temáticas latino-americanas emergem durante o processo de mediação. Foi percebido a resistência do público espontâneo do MAEA em se identificar com a identidade latino-americana e esta percepção está em consonância com o estudo de Onuki *et al.* (2016). Neste estudo, os autores apresentam estáticas demonstrando que somente 4% dos Brasileiros se identificam enquanto latino-americanos;

2° O conhecimento ameríndio ali exposto pode levar a percepção crítica da realidade. Realidade da Colonialidade a qual estamos submetidos, enquanto latino-americanos;

3° Na perspectiva da Ecologia de Saberes, o MAEA tem o potencial de ser um espaço do aprimoramento democrático via a inclusão social no debate público dos conhecimentos e saberes dos povos tradicionais.

Consideramos que, nas práticas educativas rumo a conscientização, há as demandas sociais dos povos originários para a resistência de seus saberes. Complementariamente, a proposição desse roteiro reitera a necessidade de colocar esse debate no campo acadêmico subalternizado como é o nosso caso. As demandas sociais indígenas vão em direção a decolonização do saber. E, no ambiente museal, tal demanda enuncia a necessidade de diálogo com os povos originários. Devido à sua exclusão e invisibilidade, esses povos apresentam suas exigências educacionais a sociedade brasileira como um todo. Ao realizar um roteiro com inspiração decoloniais, buscamos propiciar aos novos mediadores do MAEA ferramentas formativas, a fim de colaborar com o debate sobre as perspectivas decoloniais e facilitar suas apreensões pelo público visitante. Neste sentido, Valente *et al.* (2005) auxilia, dizendo que:

Ao acatar a importância do visitante nos espaços museológicos, a comunicação procura desenvolver meios cada vez mais complexos que facilitem a apreensão das informações

veiculadas nas exposições e colaborem entre os públicos e o saber (VALENTE *et al.*, 2005, p.198).

A mediação aqui então toma o aspecto de ser o facilitador entre o diálogo com os saberes andinos intermediados pelas teorias decoloniais e os públicos. Compreendemos os objetos arqueológicos como objetos geradores, tal como nos mostra Ramos (2004), como portais de saberes. Cada peça na exposição, seja ela um artefato arqueológico ou uma réplica, ao ser mobilizado com a apresentação de questões pelo mediador, pode abrir portas para o diálogo com o público a acender inúmeras reflexões na triangulação mediador-objeto-público, naquilo que na educação museal chama-se de objetos geradores. O objetivo do objeto gerador é motivar reflexões sobre as tramas entre o sujeito e o objeto: “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano” (LOPES, 2016 *apud* PRIMO e MOUTINHO, 2021, p.33). De modo que:

No caminho traçado pela adoção de palavras e objetos geradores, podemos também identificar a construção recente de mais uma noção que se operacionaliza na conquista de reconhecimento epistémico dos povos subalternizados e oprimidos e que impactará nas relações humanas e na releitura crítica do mundo (PRIMO e MOUTINHO 2021, p. 34).

Ao introduzirmos o saber andino de perspectiva “pachosofica” do bem-viver, que transcende a dicotomia moderna natureza/cultura por meio de objetos geradores, pode-se propiciar ao mediador as bases para uma reflexão crítica sobre esses saberes. Os processos formativos via Educação Museal podem abarcar a perspectiva histórico-política do colonialismo e de como o conhecimento ameríndio sofreu um epistemicídio. Desse modo, a opção por tal orientação educativa busca fundamentar as bases para uma atuação crítica de mediadores.

5.1 Organização e dinâmica do roteiro de mediação

Após o estudo exploratório realizado para compreender as dimensões teórico-conceituais que fundamentam a decolonialidade e a Educação Museal, elaboramos a proposta do novo roteiro de mediação para o MAEA em quatro etapas: 1) Questões que levem os visitantes a reflexão; 2) A descrição histórica

dos artefatos arqueológicos via comunicação museológica; 3) Problematizações decoloniais e diálogo; e 4) Fechamento.

A primeira etapa é relativa a um conjunto de questões que possam levar aos visitantes reflexões sobre temáticas decoloniais que, por vezes nós não somos, enquanto sociedade brasileira, levados comumente a refletir sobre. A segunda etapa será usada a comunicação museológica de Cury (2007), em que se descreve o contexto histórico dos artefatos arqueológicos e dos objetos ali expostos compreendendo o visitante com sua carga cultural. A terceira etapa reside na problematização entre as questões iniciais que provocam reflexões e a descrição comunicativa dos objetos. Esse processo procura estabelecer conversas entre o público e o mediador e, por fim, o encerramento do diálogo e da visitação a exposição como um todo.

1º Etapa – Apresentação das questões iniciais sobre o tema:

Nessa primeira etapa, temos o objetivo de provocar reflexões iniciais junto com os visitantes. Como estratégia para a realização da dinâmica, foram organizados dois conjuntos de questões provocadoras: o “conjunto de questões (a)” e o “conjunto de questões (b)”. E mais um terceiro momento em que convidaremos o público para uma conversa enquanto é feita uma comunicação sobre as peças.

O “conjunto de questões (a)” possui em si a intenção de levantar aspectos relativos à ancestralidade comum do público e o “conjunto de questões (b)”, possui a intenção de abordar a história da ocupação humana na América e o processo de apagamento histórico dos povos indígenas. O intento é dar o ponta pé inicial na proposição de questões e a abertura criativa aos mediadores para desenvolverem suas próprias questões a serem trabalhadas com os visitantes. Pretendemos, com essas sugestões, facilitar o desdobramento de ideias e o aperfeiçoamento dos mediadores ante ao público. Fica a critério do mediador a escolha das questões mais pertinentes a se propor em cada grupo de visitação. Esperamos que com a experiência ao longo das mediações, os novos mediadores possam apresentar suas próprias questões a partir das vivências adquiridas.

O critério que norteou as escolhas para o “*conjunto de questões (a)*” foi a possibilidade de provocar reflexões sobre entendimento de si, enquanto um possível herdeiro de uma ancestralidade indígena, que sofre do processo de embranquecimento e/ou enquanto pertencente a terra que se nasce. Busca-se promover, assim, um lugar propício para a imersão de vínculo afetivo entre o visitante e a cultura indígena ali exposta.

O critério que norteou as escolhas do “*conjunto de questões (b)*” foi a reflexão acerca do processo de apagamento histórico sofrido pela perspectiva indígena nas terras Americanas. Procura-se ouvir a perspectiva do visitante ante a emergência de uma compreensão histórica do sujeito brasileiro, para além do apagamento sofrido das populações tradicionais.

Ao final, uma última questão que procura convidar os visitantes para a uma conversa com eles, dando ao mediador a oportunidade da comunicação sobre os objetos. Os artefatos arqueológicos possuem uma riqueza histórica em que se faz necessários o detalhamento de suas características únicas. Porém, concomitante a descrição e buscando o afastamento de uma perspectiva unidirecional de transmissão do conhecimento, este roteiro fortemente sugere ao mediador começar uma conversa com os visitantes. Para que, durante esse diálogo, a comunicação possa ser realizada da maneira mais horizontal possível.

1° Questão central inicial:

- *Qual é a primeira lembrança que você tem quando se fala de povos indígenas do Brasil?*

Possíveis questões para conversar com o visitante “Conjunto (a)” – Sobre ancestralidade comum:

- *Alguém do grupo lembra de um aspecto interessante sobre a cultura dos povos originários no Brasil, os povos indígenas?*
- *Quais costumes dos povos indígenas guardamos no nosso dia a dia, consegue lembrar das tradições? Olha, tem um legume que a gente come até hoje, sabe qual é?*

- *O que você acha que aconteceu com as populações indígenas aqui do Sudeste?*
- *Qual a sua origem? Algum avô ou avó já comentou sobre sua ancestralidade, sobre a relação com alguma cultura em particular?*
- *Algum avô ou avó já comentou sobre sua ancestralidade?*
- *Você já se imaginou com ancestralidade indígena?*
- *Alguém do grupo sabe se tem ancestralidade indígena? Se sim, de qual etnia?*
- *Como a população brasileira se constituiu, quem somos? (reflexão sobre mestiçagem da população brasileira)*

2° Questão central como ponte de conexão:

- *Já imaginou que alguns povos estavam a mais de 14 mil anos nessa terra Americana? Agora te pergunto quem descobriu a América?*

Conjunto (b) – História da ocupação Humana na América e o apagamento da história indígena

- *Será que as primeiras ocupações humanas na América vieram mesmo só do estreito de Bering mesmo?*
- *Vocês já ouviram falar do crânio mais antigo do Brasil, a da Luzia? qual era a etnia da Luzia?*
- *Porque será que o povo do crânio da Luzia tem características dos povos que vivem em África?*
- *Se o crânio de Luzia tem fenótipos característicos dos povos da África, como ele veio pelo estreito de Bering, se daquele lado viviam os asiáticos?*
- *O que podemos pensar sobre a perspectiva indígena do povoamento da América? (reflexão do apagamento da história indígena).*

3° Questão central convidativa a entrada da exposição buscando conversar sobre os objetos

O que você sabe da história dos povos indígenas dos Andes?

2° Etapa – Descrição e conversa na exposição do MAEA

A descrição em detalhes da exposição realizada no início deste capítulo possibilitou a apresentação das vitrines com objetos e das réplicas que serão relevantes para este roteiro. Dessa descrição, para introduzirmos uma conversa, foram escolhidos 4 objetos que sintetizem a essência desta proposta de roteiro com inspiração decolonial. São eles: os crânios alongados das vitrines (1) e (3), (Imagem 10), o vaso de cerâmico Kero (Imagem 13 e 15), a réplica do calendário, a porta do sol de Tiwanaku (Imagem 9), e a réplica dos totens (Imagem 20 e 21).

a) Os crânios alongados:

Familiarizar o exótico e “exotizar” o familiar.¹⁸

Sabe-se que o processo de modelagem dos crânios dava-se desde o recém-nascido, que era então moldado com panos e tábuas de madeira em sua cabeça para proporcionar seu alongamento (BLOM, 2005). O público, ao tomar conhecimento deste processo, espontaneamente demonstra um descontentamento, um estranhamento, ante ao exótico daquela cultura. Quando esta tensão acontece é que se abre a possibilidade ao diálogo sobre o conceito da alteridade¹⁹ antropológica, da condição de que o outro, a outra cultura, é compreendida distinta da nossa.

Ao mesmo tempo, abre-se espaço para a problematização de conceitos antropológicos complexos que inicialmente são difíceis de serem introduzidos ao público não acadêmico. Com o processo de familiarizar o exótico em mente, pode-se questionar ao visitante se nós, latino-americanos modernos, alteramos

¹⁸ “Só se tem Antropologia Social quando se tem de algum modo o exótico, e o exótico depende invariavelmente da distância social [...]”. Para aprofundamento desse conceito, ver: DA MATTA, 1978.

¹⁹ Para aprofundamento do conceito de alteridade, ver em: LA PLATINE, 1988.

nossos corpos. Ao abrir essa questão ao público, diversas respostas poderão ser dadas de modo a suscitar a interação e diálogo.

O exemplo guardado com o mediador aqui para dar a resposta ao público pode ser as possíveis modificações corporais que são comparáveis são tatuagens, piercings, escarificação, brincos, colocação de silicone entre outros. Enquanto os Tiwanaku interferiam no corpo dos recém-nascidos com seus propósitos culturais, nós, latino-americanos, interferimos de acordo com nossos contemporâneos propósitos. Não cabe aqui julgar as justificativas, das validades científicas ante a cultura outra. A alteridade aqui enquanto ferramenta antropológica serve enquanto fato demonstrar a característica comum humana de alterarmos nossos corpos, mesmo que seja desde o nascimento, e que cada cultura atribui seu propósito de acordo com suas necessidades, enquanto distinção. Com este dado em mente, o público pode então familiarizar o exótico do alongamento craniano dos Tiwanaku e “exotizar” a familiaridade em que alteramos nossos corpos.

Segundo Blom (2005), os modos de se realizar os alongamentos dos crânios era devido a distinção fronteiriça de características étnicas entre os povos a leste e a oeste de Tiwanaku. A modelagem se realizava levando em conta as características geográficas das montanhas da região de cada etnia de modo a estereotipar, distinguir as etnias. Na cidade de Tiwanaku, a distribuição entre os dois tipos étnicos de modelagem se dava na proporção de 60% a 40%. A cidade de Tiwanaku deste modo se estabelecia então como ponto fronteiriço de troca, complementariedade e interdependência interétnica entre os povos a leste e a oeste dela.

b) Vaso de Cerâmica Kero

O vaso de cerâmica Kero era comumente usado nas culturas andinas em cerimônias em que se bebiam uma bebida alcoólica fermentada a partir do milho, a bebida *chicha* (WILLIAMS *et al.*, 2019). Do mesmo modo que o trigo foi o primeiro cereal agriculturável da espécie humana na eurásia junto com a revolução neolítica, há cerca de 10 mil anos antes do presente, o milho foi para as sociedades andinas com sua agricultura começando por volta de 3.500 mil anos antes do presente (MAZOYER; ROUDART, 2010).

O trigo gera o “pão da vida” para as culturas ocidentais e o milho é cereal análogo para as culturas ameríndias (CAMPOS, 1994). Dada esta importância, a partir do uso ritualístico do vaso Kero, o mediador tem a possibilidade de introduzir esse tema em conversa com o público. A perspectiva de usar elementos cotidianos de conhecimento do público é de suma importância para assim introduzir o assunto a ser dialogado. Abordar a importância do milho para as culturas ameríndias e principalmente andinas, a partir da comparação com o trigo para as culturas ocidentais facilita a construção de pontes de entendimento.

A agricultura para as sociedades tradicionais é ponto central de compreensão cosmológica que transcende a peça de cerâmica cerimonial do vaso Kero. Mas é a partir do vaso, a partir do artefato arqueológico ali exposto enquanto objeto gerador, é que podemos abrir os canais de diálogo e entendimento (RAMOS, 2004). Do vaso Kero, a chicha e da chicha a agricultura do milho, o mediador pode introduzir o público visitante a temas mais complexos relativos à cosmovisão andina sobre a inter-relação do humano com Pachamama. Jogar sementes de entendimento para o público distante da compreensão para dialogar com a reflexão sobre como é importante a agricultura para os povos tradicionais.

Após a conexão do vaso Kero com a agricultura do milho, o próximo passo do roteiro é introduzir o debate sobre o calendário lunissolar dos Tiwanaku. É neste calendário que os Andinos sincronizavam os ritmos da natureza com sua forma existencial de integração com a mãe terra.

c) Calendário Lunissolar de Tiwanaku

A réplica do calendário lunissolar da exposição de arqueoastronomia do MAEA é como o carro chefe que leva a temática da exposição compondo o seu lugar dentro do prédio do Centro de Ciências ao lado do planetário. Ele apresenta para o público os conhecimentos ancestrais astronômicos dos ameríndios. A réplica em tamanho semelhante ao real se apresenta de forma imponente na sala de modo que o mediador facilmente pode atrair a atenção dos públicos.

Ao centro do calendário há a divindade andina de Viracocha, tido como o deus da manifestação, a divindade primordial que dela surgem as demais (YAEGER; BEJARANO, 2004). Este símbolo é muito importante para que os

mediadores possam conduzir as compreensões cosmológicas, de modo a provocar o público ante ao nosso já naturalizado calendário ocidental cristão. Como nascemos e crescemos acostumados com o calendário cristão, muitos não são levados a se indagar outras formas de mensurar o tempo. Por isso destacamos a importância de o MAEA apresentar em sua exposição uma réplica do calendário Tiwanaku para o público. Cabe ao mediador aqui levantar estas inquietações de modo a provocar reflexões. É possível ponderar, por exemplo, que o eixo do calendário ocidental está centrado no nascimento de Jesus Cristo, enquanto ao centro do calendário Andino encontramos Viracocha.

A divindade Viracocha é cultuada em praticamente todo os Andes. Estar ao centro do calendário andino não é um símbolo a parte, mas sim fundamental. A partir dele, podemos traçar o entendimento da similaridade que permeia toda as culturas que acompanham a cordilheira até os desertos do que hoje chamamos Chile. Desenhada com dois cajados em formato de serpente, a força antropomórfica se manifesta por todo calendário. Na esquerda como na direita de Viracocha há 48 guerreiros antropomorfizados simbolizando a contagem dos períodos e dos ciclos tão importantes para os ritos como a colheita e plantio.

Pacha, es el Cosmos integral, la realidad cósmica integral: comprende tiempo, espacio situación y ser, simultáneamente. Pacha es el concepto articulador y ordenador de la vida que no es lineal, sino más bien cíclica y en diversas dimensiones, por tanto en constante movimiento vivo de renovación espacial – temporal– situacional. En la Pacha se interarticula lo femenino con lo masculino: Khari: hombre y warmi: mujer. Pachamama, es la energía negativa que es femenina, y pachakamak la energía positiva que es masculina, así como la relación entre la luna y el sol. Esta cosmovisión andina, basada en la esencia del pacha es la que permite crear estructuras económicas, sociales, religiosas, educativas y políticas. Además, forja la relación de igualdad y de diferencia entre el ser humano y los demás seres vivos, donde cada uno tiene su propia identidad (BRUN, 2009, p. 86).

O ensino ancestral aqui consiste na integração do humano com o cosmos, do qual o ritmo do plantio e da colheita, do trabalho a celebração estão conectadas, interligadas na integralidade do humano com a mãe terra. Essa ancestral sabedoria não é conectada ao calendário gregoriano que a modernidade utiliza. Ao fazer esses balanços, essas equiparações entre o

calendário ameríndio e o gregoriano, pode-se expor ao visitante as diferentes compreensões cosmológicas. Como dito há pouco, a primeira compreensão de que muitos não são levados a refletir que o calendário moderno utiliza de uma marcação religiosa, o nascimento de Cristo. E segundo, de como o calendário ameríndio permite-se conectar com as fases integrais do humano com a natureza. Integração essa que o calendário gregoriano por mais que tente, haverá sempre um ano bissexto para corrigir tal percalço de seu calendário único e exclusivamente solar.

A precisão dos calendários ameríndios como um todo é de longe reconhecida harmonia (PINTO, 2016, p. 1 *apud* DE PAULA, 2017). Por sua vez, enquanto o calendário gregoriano, de origem patriarcal católica, reconhece somente os ciclos solares. Os calendários ameríndios compreendem, por sua vez, a harmonia cósmica entre os arquétipos solares masculinos e os lunares femininos. O ponto central sobre a mediação relativo aos calendários é o eixo de compreensão temporal dos ameríndios conectados a mãe terra, diferentemente da compreensão moderna do calendário patriarcal gregoriano. Não que os calendários ameríndios fossem isentos do masculino e fossem somente lunares, mas são sim equilíbrios dinâmicos entre o sol e a lua, entre o masculino e o feminino.

Quando propomos um roteiro de mediação baseado em inspiração decolonial, uma destas inspirações é justamente a introdução a visão cíclica, espiralada, compreensão serpenteada do tempo. E não somente linear, produtivista, pragmática, como é a atual compreensão do tempo nas sociedades modernas. As culturas ameríndias concebem o tempo de maneira integrada ao cosmos e, desse modo, expressam a compreensão ecológica integral. E essa compreensão faz toda diferença na relação do humano com a mãe terra.

d) Réplica dos Totens

O totem serve como objeto e símbolo sagrado para determinado grupo social, enquanto representação de força espiritual e/ou poder. O obelisco é um totem comumente usado nas sociedades ocidentais enquanto símbolo fálico de poder. Os totens originais de Tiwanaku estão cravejados com projéteis e cruzes sob suas testas, herança da invasão ibérica sobre as terras do altiplano andino.

Este, os totens, carregam em suas mãos potes medicinais de rapé (PORRAS, 2018).

O rapé indígena é feito a partir de cinza de cascas de árvores com tabaco, onde, com um tubo xamânico feito de madeira, é utilizado para soprar o pó cinza dentro da narina do receptor. Difere dos rapés usados dentro da cultura mestiço-branco brasileira, que lhe é atribuído o simples uso para espirrar. A compreensão medicinal indígena ante ao uso de rapé compreende a função xamânica de cura, de troca do ar do pajé que aplica na narina receptor. Este totem enquanto objeto gerador, pode ser usado para levantar diálogos e reflexões acerca dos estudos medicinais e botânicos dos povos indígenas. O conhecimento sobre o rapé, enquanto medicina ancestral, deve ser respeitado em seu uso tradicional medicinal.

Assim como as medicinas ocidentais possuem sua posologia, a medicina dos povos originários também possui. Como é o caso do tabaco que há no rapé e no fumo. Os povos originários utilizam o tabaco enquanto medicina (DE MICHELI-SERRA, 2000). A apropriação cultural branca levou ao uso indiscriminado do tabaco viciando a sociedade em seu uso nocivo, em seu uso sem a compreensão harmônica ancestral com sua posologia. A harmonia aqui enquanto uso medicinal da sabedoria dos povos originários reside no respeito a tradição, em sua compreensão ritualística de cura, de conectividade com Pachamama, com a mãe terra. Essas réplicas de totens enquanto objetos geradores podem desencadear reflexões a cerca destas temáticas.

3º Etapa – Problematização com foco nos objetos e em diálogo com os públicos:

A problematização e o diálogo entram nesta etapa do roteiro como referencial da etapa a ser seguida. A proposta de colocar etapas funciona somente como um marcador que pode e deve ser transcendido durante a mediação pois enquanto o mediador faz a sua descrição comunicativa das peças, o diálogo pode ser concomitantemente feito. Após o vínculo afetivo inicial ser construído a partir das questões, à medida da fluência do mediador, naturalmente o público curioso irá responder as problematizações colocadas na etapa anterior. Recomenda-se ao mediador a partir da postura do público

visitante levantar questões sobre a percepção e a opinião deste ante as problemáticas, de modo a suscitar o diálogo.

Objetos selecionados

- **Os crânios alongados:** Os crânios são propositalmente alongados desde o nascimento com panos e tábuas de modo a moldar a caixa craniana.

Problematização: Familiarizar o exótico e “exotizar” o natural. Ante ao estranhamento dos crânios alongados e levantar questões sobre de onde nós, latino-americanos, interferimos no corpo de nossos recém-nascidos. Para assim chegarmos em diálogo ao público sobre o pertencimento social a partir da modificação corporal e sobre o conceito de alteridade.

- **Vaso de Cerâmica Kero:** Copo cerimonial em que se bebia *chicha*, bebida tradicional andina fermentada a partir do milho.
- **Problematização:** Abordar o milho como alimento e introduzir informações acerca da agricultura deste importante grão para as sociedades Ameríndias como um todo. Na compreensão da integralidade, interdependência humana com a mãe terra, com Pachamama.
- **Calendário Lunissolar de Tiwanaku:** O calendário andino é embasado a partir dos ciclos cósmicos do sol e da lua, sendo bastante preciso. O Professor Franz é um dentro outros pesquisadores de grande importância no mundo que propuseram a resolução do enigma do calendário da cultura Tiwanaku.
- **Problematização:** Refletir com os visitantes sobre a posição do nosso calendário gregoriano, problematizando a centralidade do calendário ocidental que gira em torno de uma figura religiosa, assim como os Tiwanaku. Refletir sobre a compreensão cíclica do tempo e como o humano está integrado a terra nestes ciclos.

- **Réplica dos Totens:** Totens originais da cultura Tiwanaku foram depredados durante a invasão ibérica, foram cravejados com projeteis e tiveram suas testas marcadas com cruzeiros. São símbolos de poder e força espiritual da cultura andina. E estes seguram potes de rapé em suas mãos.
- **Problematização:** Problematizar o desrespeito ao seu uso ritualístico ancestral, o uso inconsequente da cultura ocidental branca em sua apropriação do tabaco, viciou sociedades inteiras com o propósito de lucro, levando milhões de pessoas a morte no mundo todo.

4º Etapa – Encerramento:

Após a problematização e o diálogo terem se tornado frutíferos, o roteiro já ter alcançado em torno de 30 minutos a 45 minutos de duração, é a hora de encerrar o roteiro. Recomenda-se o uso de palavras de agradecimento pela presença dos demais visitantes, sugerindo seguirem as páginas das redes sociais do MAEA-UFJF.

5.2 Síntese da proposta de roteiro com inspiração decolonial para os novos bolsistas mediadores

- I) Orientação aos mediadores sobre os protocolos de boas-vindas a sala da exposição do MAEA para o público²⁰;
- II) Introdução aos novos mediadores sobre a trajetória do Professor Franz Hochleitner, fundador do MAEA. Descrição sobre o feito do Prof. Franz em decodificar o calendário Lunissolar Ameríndio. Indicação de leitura é a autobiografia do Professor Franz: “Memórias Autobiográficas de Franz Joseph Hochleitner”;

²⁰ Os protocolos iniciais consistem em desejar as boas-vindas ao MAEA, como por exemplo: “Olá, bom dia a todos, sejam muito bem-vindos ao Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora, é sempre um prazer recebê-los em nossa exposição”.

III) Sugerir literatura de referência decolonial tais como: "América Latina e o giro decolonial." de Luciana Ballestrin (2013); "Epistemologias do sul" de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010); "Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade" de Walter D. Mignolo (2017); "Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus" de Bruno Brulon (2020) e "A educação museal na perspectiva da sociomuseologia: proposta para uma cartografia de um campo em formação", Juliana Maria de Siqueira (2020);

IV) Conversar com os novos bolsistas mediadores sobre a necessidade de problematização do tema. Debater as questões elaboradas no tópico 5.1 parte

1º Etapa, de modo a introduzi-los as reflexões de que levem ao pensamento decolonial. E orientar aos novos mediadores como essas questões serão conversadas com os públicos;

V) A partir das questões levantadas e das respostas, contextualizar aos novos mediadores a proposta de inspiração decolonial deste roteiro de visitação de público espontâneo do MAEA;

VI) Conversa e comunicação dos artefatos arqueológicos nas vitrines (1), (2) e (3);

a). Vitrine (1) é comunicado sobre os crânios alongados. É apontado a incisão cirúrgica, as agulhas de trepanação nos crânios dessa vitrine;

b) Vitrine (2) é comunicado sobre os vasos cerimoniais e principalmente as iconografias de *tocapus* do vaso Kero, com seu contexto ritualístico com a bebida chicha;

c) Vitrine (3) é comunicado sobre o processo de alongamento craniano da cultura Tiwanaku.

VII). Apresentação e descrição da réplica da Porta do Sol de Tiwanaku, com embasamento que foi desenvolvido no tópico 5.1, 2º parte: "Descrição e conversa na exposição do MAEA";

VIII) Descrição e conversar sobre as réplicas dos totens com embasamento que foi desenvolvido no tópico 5.1, 2º parte;

a) Totem El Fraile;

b) Totem Ponce;

IX) Conversar com os públicos visitantes sobre as problematizações levantadas no tópico 5.1, 3ª parte, relativo à problematização do tema decolonialidade, junto a exposição;

X) Encerramento da visita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexão decolonialista – a ancestralidade dos filhos da terra

Diante das reflexões realizadas no presente estudo, concluímos que o saber originário é negado constantemente aos modelos educacionais tradicionais do ocidente ao longo dos séculos, de modo a engessar a compreensão da nossa ancestralidade com esta terra. Os modelos mais tradicionais ocidentais ignoram a ancestralidade indígena de modo a compreender a vivência nessas terras Americanas como se fossem só a partir de 1500. Se o sujeito tem um ancestral indígena qualquer que seja, uma parte dele já estava aqui muito antes de Cabral. E é sabido que 33% da população brasileira descende dos povos indígenas (ALVES-SILVA *et al.* 2000)²¹. Tendo esse cenário em vista, Ailton Krenak dá um conselho sobre este apagamento e suas consequências:

Por isso que os nossos velhos dizem: ‘Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai’. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo (KRENAK, 1999).

Portanto, este trabalho é encerrado com a concretização de um roteiro de mediação com inspirações decoloniais. Desde o mote principal que inspirou o desenvolvimento deste roteiro até a pesquisa teórica de inspiração decolonial que serviu como base, muitos dilemas surgiram. Questões tais como lugar de fala, questões sobre herança e ancestralidade, desafios quanto a não repetir os vícios da educação tradicional do passado, dentre outros. De todas essas considerações, a premissa inicial deste trabalho de conclusão de curso, desde o início, foi levantar uma provocação sobre a possibilidade da realização de um roteiro decolonial.

²¹ Este estudo foi realizado em sua maioria com pessoas da classe média. No próprio artigo seus autores admitem que se fosse feito uma pesquisa mais ampla com as camadas sociais mais populares, levantam enquanto hipótese, que a possibilidade do aumento da porcentagem da população com ancestralidade indígena provavelmente aumentaria. Dado ao fato que as camadas médias da população são tradicionalmente descendentes de ondas migratórias europeias mais recentes.

No que diz respeito às práticas possíveis para ampliar esses horizontes até então ainda limitados, no MAEA-UFJF expomos peças anteriores a chegada de Cabral ao Brasil. Quando temos peças que confrontam a história contada da “descoberta” do Brasil, há o contato do visitante com a ancestralidade humana enraizada nestas terras. E essa mesma ancestralidade corre pelo sangue dos descendentes dos mamelucos²² que serviram aos bandeirantes, e também, na mesma intensidade, da mestiçagem brasileira do eufemismo “pega no laço”. O que identificamos é que há aí uma continuidade ignorada.

Essa ancestralidade ignorada não necessariamente corresponde a uma correlação sanguínea biológica. Mas também, e até é mais importante, é a cultural. Se por um lado os ocidentais nos classificam enquanto sub-civilização (HUNTINGTON, 1997), por outro lado temos uma civilização ignorada que é nossa ancestralidade indígena. A herança cultural dos povos originários a muito é ignorada no imaginário social e pelas políticas de Educação, tanto que foi necessário a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 para tornar obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino. Ao simples reconhecimento dessa vivência no cotidiano, isso por si só, é capaz de abrir novos horizontes perceptivos. De se perceber enquanto sujeito mestiço. E que pode se tornar também uma percepção coletiva quando é feita por muitos.

Não nos é permitido o direito histórico de se (re)conhecer em nossa ancestralidade, nossa própria origem. A pedagogia hegemônica ensina a perspectiva eurocentrada fazendo o recorte histórico a partir de 1500, podando nosso reconhecimento cultural. Ao se ver enquanto continuidade ancestral, ao ser dado o direito de se (re)conhecer, o branco “esbranquiçado”, de que lhe foi feito branco, pode enfim ganhar entendimento de suas origens.

O (re)conhecimento de origens que foram negadas é para além de se colocar no calendário escolar o dia do índio. Mas sua episteme, sua cultura, seu ensino. Quando indígenas começam a assumir postos importantes dentro da sociedade brasileira como educadores, acadêmicos, pensadores, políticos e afins, podemos enfim escutar e aprender. E nesse contexto intercultural, quando o branco “esbranquiçado” reconhece sua ancestralidade indígena, ao se dar

²² Filho de indígena com branco.

esse passo, abre-se uma porta de conectividade aos saberes ancestrais zelados pelos povos originários.

A abordagem entre culturas necessariamente precisa, inicialmente, se envolver em vínculos afetivos. E ao passo de que o público adulto feito branco do MAEA-UFJF possa ao menos se (re)conhecer enquanto fruto de uma fusão cultural, em que um lado de sua própria história foi privilegiado em detrimento de outro, só de se reconhecer isso, já se abrem portas suficientes para que se possam construir pontes. Pois este reconhecimento abre espaço para gerar empatia sobre formas de conhecimento onde a interculturalidade pode se manifestar. Como por exemplo, da vó que fazia um chá, uma reza, uma benção, um canto das parteiras, no jeito singular de chamar a mandioca e entre outros traços culturais enraizados nos regionalismos deste Brasil profundo.

Dado ao fato que nas mediações em museus de antropologia não teremos sempre mediadores nascidos e criados dentro da imersão cultural indígena dos objetos ali expostos, ao passo que o mediador se abre para o reconhecimento enquanto herdeiro cultural, enquanto aprendiz, ao se dar este movimento, ele demonstra o respeito e empatia diante aquela cultura de modo a honrar os ancestrais. São dois movimentos aqui, um primeiro individual e um outro coletivo.

O primeiro do reconhecimento da operação desta ancestralidade originária na nossa continuidade enquanto cultura Brasileira. E ao focar esta atitude na educação museal, cabe ao mediador levantar questões sobre a perspectiva subalterna deste entendimento. Seja ele enquanto (re)conhecimento biológico, sanguíneo, seja ele e até mais importante, o mediador se reconhecer enquanto herdeiro cultural. Essa herança exige a modéstia de reconhecer-se enquanto aprendiz dentro de uma realidade crítica de devastação, espólio e violência que é fruto do Colonialismo. Isso exige de si uma reeducação contínua e constante. E, ao passo que o mediador se dê esse primeiro passo dentro de si mesmo, este poderá aplicar este mesmo exercício dentro de sua mediação. O mediador enquanto o educador que se educa, assim como ensina Freire (2021), pode-se educar pelo seu exemplo ganhando coerência em seu discurso, entre o que se fala e o que se faz. Este é o segundo passo que é de cunho político-pedagógico decolonial.

REFERÊNCIAS

- ALVES-SILVA, Juliana et al. The ancestry of Brazilian DNA lineages. **The American Journal of Human Genetics**, v. 67, n. 2, p. 444-461, 2000.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, 2013, p. 89-117.
- BERENQUER, José. Los Senores del Lago Sagrado. **Museo de Arte Precolombino**, Santiago, 2000.
- BLOM, Deborah E. Embodying borders: human body modification and diversity in Tiwanaku society. **Journal of Anthropological Archaeology**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1-24, 2005.
- BROSSARD, D.; LEWENSTEIN, B. V. Uma avaliação crítica dos modelos de compreensão pública da ciência: usando a prática para informar a teoria. **Comunicando a Ciência: Novas Agendas na Comunicação**, [S. l.], p.11-39, 2009.
- BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, [S. l.], v. 28, 2020.
- BRUN, Hugo Zenteno. Acercamiento a la visión cósmica del mundo Andino. Punto Cero. **Universidad Católica Boliviana**, [S. l.], v. 14, n. 18, p. 83-89, 2009.
- CASTRO, Celso. Evolucionismo cultural. [S. l.]: Zahar, 2005.
- CASTRO, F. S. R.; CHIOVATTO, M.; COSTA, A. F.; SOARES, O. J. **La educación museal en Brasil**: de la práctica al concepto. ICOM Education 29, [S. l.], v. 29, p. 100-113, 2020.
- CAMPOS, Néstor Godofredo Taipe. **Simbolismo en la siembra del maíz**. Folklore americano, [S. l.], n. 58, p. 203-209, 1994.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo et al. **Amauta. Boletín de la Academia Peruana de la Lengua**. [S. l.], n. 34, p. 221-235, 2001.
- CÉSAR, Eloi Teixeira. **Centro de Ciências**: exposições permanentes e temporárias: 2006-2018. Documento interno; UFJF, 2018.
- CHAGAS, Mário. Museus e Patrimônios: por uma poética e uma política decolonial. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**, [S. l.], v. 35, p. 121-137, 2017.
- COSMOS: A Personal Voyage. Direção de Adrian Malone. Produção de Gregory Andorfer; Rob McCain. Realização de Carl Sagan. Música: Vangelis; Various Artists. United States: Pbs, 1980. 13 episódios (60 min.), son., color. Legendado.

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

CRUZ, Miguel. Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. **Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades**, [S. l.], n. 5, p. 119-132, 2018.

DA COSTA SCHMIDT, Ana Lucia Lima. O Império Tiwakanu: poderio, herança cultural e espiritualidade. **Revista Transformar**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 138-156, 2021.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional: Nova Série: Antropologia**, [S. l.], n. 27, 1978

DE ANTONI, Andrea; DUMOUCHEL, Paul. The practices of feeling with the world: towards an anthropology of affect, the senses and materiality. **Japanese Review of Cultural Anthropology**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 91-98, 2017.

DE MICHELI-SERRA, Alfredo. Notas marginales sobre el tabaco en la medicina y en la historia. *Gac Med Mex*, [S. l.], v. 136, n. 3, 2000.

DE PAULA, Eunice Dias. Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. **Revista de educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 355-372, 2017.

EVO, Morales denuncia 'golpe' e diz que há mandado de prisão 'ilegal' contra ele. **O Globo**. Rio de Janeiro, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/evo-morales-denuncia-golpe-diz-que-ha-mandado-de-prisao-ilegal-contra-ele-1-24073801>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh**. 2021. 259 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Campus Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/4715>. Acesso em: 03 maio 2022.

FONSECA, Elisete Gonçalves. Guia Virtual - Centro de Ciência: “Ferramenta de conectividade virtual em espaços não formais de aprendizagem: uma experiência no Centro de Ciências da UFJF”; 2020. Desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica; IF SUDESTE-MG. Disponível em: <https://centrodeciencias.com.br/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 253 p.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. [S. l.]: L&PM Editores, 2010.

GENTILE, Margarita E. Tocapu: unidade de sentido en el lenguaje gráfico andino. **Revista Espéculo**, [S. l.], v. 45, p. 1-25, 2010.

GUERRAS do Brasil. doc. **Direção de Luiz Bolognesi**. Produção de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Roteiro: Felipe Milanez e Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes e coprodução Tv Brasil, 2019. (26 min.), streaming, son., color. Série Ep. 1 - Guerras de Conquista. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81091387?trackId=13752289>. Acesso em: 08 nov. 2021

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

IBRAM. **Instituto Brasileiro de Museus Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/DocumentoFinal-PNEM1.pdf>; acesso em: 2 jun. 2022

JANUSEK, John Wayne. The changing 'nature' of Tiwanaku religion and the rise of an Andean state. **World Archaeology**, [S. l.], v. 38, n. 3, 2006, p. 469-492.

KANGUSSU, Imaculada. A dimensão estética na cultura indígena. **Colóquio de Estética da FAFIL/UFG**, [S. l.], v. 3, 2019.

KOPENAWA YANOMAMI, Davi. Descobrimos os brancos. *In*: NOVAES, Adauto. **A outra margem do Ocidente**. [S. l.]: Editora Companhia das Letras, 1998.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, Adauto. **A outra margem do Ocidente**. [S. l.: s. n], 1999.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. [S. l.]: Companhia das Letras, 2020.

KUSHNER, David S.; VERANO, John W.; TITELBAUM, Anne R. **Trepanation procedures/outcomes**: comparison of prehistoric peru with other ancient, medieval, and american civil war cranial surgery. *World neurosurgery*, [S. l.], v. 114, p. 245-251, 2018.

LAPLANTINE, Francis. **Aprender antropologia**. [S. l.], Brasiliense, 1988.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; DE MELO, Vico Denis Sousa. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2020.

MENESES, Maria Paula G. O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais. **e-cadernos CES**, [S. l.], n. 07, 2010.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **Histórias das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. [S. l.], IICA, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, [S. l.], v. 32, 2017.

MOTA-NETO, J. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, [S. l.], v. 48, 2018, p. 3-13.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. [S. l.], Editora Vozes Limitada, 2002.

OLIVEIRA, L.; LOURES OLIVEIRA, A. P. P.; ROCHA, C. H. B.; LOURES-OLIVEIRA, J. C.; MAGESTE, L. E. C.; História, memória e inventário do MAEA-UFJF. *In*: LOURES OLIVEIRA, APP. (org.). **Desafios da Arqueologia e Patrimônio entre o Mercado e a Academia**, [S. l.], 1ed. Juiz de Fora: EDUFJF, v. 1, p. 97-116, 2012.

ONUJI, J.; Mouron, F.; Urdinez, F. Latin American perceptions of regional identity and leadership in comparative perspective. **Contexto Internacional**, [S. l.], n. 38, v. 1, p. 433-465, 2016.

PORRAS, Luis Eduardo Luna. Plantas sagradas ameríndias, persecución y renacimiento. **Cultura y Droga**, [S. l.], v. 23, n. 25, 2018.

PONZIO, Arabela. TIWANAKU. ACCIÓN PATRIMONIAL Y PLAN DE MANEJO. **Cultura en Red**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019.

PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (ed.). **Teoria e prática da Sociomuseologia**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021. 520 p.

QUINTERO, Pablo. Buenos Vivires: matrices culturales, estructuras económicas e interculturalidad crítica en abya yala. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. Cap. 15. p. 425-440 (Serie Pensamiento decolonial).

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria de Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. Sa, 2009. Cap. 2. p. 73-117. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

REIS, Daniel. A janela, o museu e a imaginação. Espaços e exposições no Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Rev. Museologia e Patrimônio**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 135-150, 2013.

ROMERO, Andrés. «Antropología: el enigma de Tiahuanaco». **Nueva Era**. [S. l.]: s. n., 1980. Consultado em 1 de novembro de 2006. Arquivado do original em 26 de julho de 2009.

SANSONE, Livio. Raça. *In*: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: Edufba, 2014. Cap. 25, p. 393-411.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria de Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. Sa, 2009. Cap. 1. p. 23-71. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado; MENESES, Maria Paula. Opening up the Canon of knowledge and recognition of difference. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (ed.). **Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies**. London: Verso, 2007, p. XIX – LXII. (Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos, v. 3).

SIQUEIRA, Juliana Maria de. Corazonar uma Museologia onde caibam muitas museologias: a interculturalização do campo como projeto decolonial. *In*: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário C. (ed.). **Introdução à Sociomuseologia**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2020. Cap. 1. p. 113-152.

UFJF. SECOM. **Maior planetário de Minas Gerais será inaugurado na UFJF**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2018/03/09/maior-planetario-de-minas-gerais-e-inaugurado-na-ufjf/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

UNICEF et al. **Diccionario Kichwa-Castellano**. [S. l.: s. n.], 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. *In*: Melgarejo, Patricia (Comp). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT; editorial Plaza y Valdés, 2009.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. (Serie Pensamiento decolonial).

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: educación y sociedad**, [S. l.], n. 1, 2014, p. 17-30.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Tomo I: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Editorial Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo 2. Quito: Ediciones Abya – Yala 2017

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista**

Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 1, jul. 2019, p. 6-39. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 03 maio 2022.

VIDIGAL, Lucas. Entenda o que é a wiphala e como a questão indígena na Bolívia acirrou a crise política no país. **g1.globo.com**, 15 de nov. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/11/15/entenda-o-que-e-a-wiphala-e-como-a-questao-indigena-na-bolivia-acirrou-a-crise-politica-no-pais.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2022.

WILLIAMS, Patrick Ryan et al. Archaeometric approaches to defining sustainable governance: wari brewing traditions and the building of political relationships in Ancient Peru. **Sustainability**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. 2333, 2019.

YAEGER, Jason; LÓPEZ BEJARANO, José María. Reconfiguración de un espacio sagrado: Los inkas y la pirámide Pumapunku en Tiwanaku. Bolivia, **Chungará (Arica)**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 337-350, 2004

VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibeles; ALVES, Fátima. Museus, ciência e educação: novos desafios. **História, ciências, saúde-Manguinhos**, [S. l.], v. 12, p. 183-203, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os involuntários da pátria**: elogio do subdesenvolvimento. Chão de Feira, Belo Horizonte: [s. n.], 2017.

ANEXO A

Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PESQUISA

PORTARIA Nº 05/91- PROEP

ESTABELECE NOVA ESTRUTURA DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PESQUISA

O Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa da UFJF, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de reestruturação da Pró-Reitoria,

RESOLVE:

Art. 1º - Criar e integrar à estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa as Gerências de:

- I - Graduação;
- II - Pesquisa e Projetos Especiais;
- III - "Campi Avançados";
- IV - Administração e Finanças;
- V - Informática;
- VI - Educação Básica;
- VII - Cultura.

Art. 2º - Vinculam-se administrativamente:

I - À Gerência de Pesquisa e Projetos Especiais os Programas de:

- a) Malacologia;
- b) Herbário.

II - Ao Centro de Documentação e Difusão Cultural:

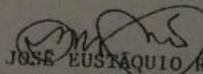
- a) Arquivo Histórico;
- b) Arqueoastronomia;
- c) Acervo Murilo Mendes.

Art. 3º - Os Centros de Pesquisas Sociais e de Biologia da Reprodução vinculam-se, administrativamente, ao Pró-Reitor.

Art. 4º - O Fórum Interdisciplinar será vinculado, administrativamente à Gerência de Graduação, cujo titular presidirá a Comissão do mesmo, nos termos da Resolução nº 25/91, de 06 de maio de 1991, do CEPE.

Art. 5º - Esta Portaria entra em vigor, na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Em 24 de maio de 1991.


JOSE EUSTAQUIO ROMÃO

05