

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE  
EDIÇÃO 2012**

**DIANA KOLKER CARNEIRO DA CUNHA**

**A ARTE DE CRIAR NOVOS POSSÍVEIS  
Formação e atuação dos mediadores culturais na Ação  
Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil**

**Porto Alegre**

**2012**

**DIANA KOLKER CARNEIRO DA CUNHA**

**A ARTE DE CRIAR NOVOS POSSÍVEIS**

**Formação e atuação dos mediadores culturais na Ação  
Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil**

Trabalho de Conclusão do Curso de  
Especialização em Pedagogia da Arte, do  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dr. Marília Raquel  
Albornoz Stein

Porto Alegre

2012

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos aos queridos mediadores da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil nunca serão suficientes. Vocês são os maiores protagonistas desta história. Obrigado por me tornarem quem eu sou. Obrigada pelos ensinamentos, pelos momentos lindos, pelo afeto, por serem meus amigos, por me darem a honra de ser chamada por vocês de professora. Aisanain Páltu Kamaiwra, Ângela Viera de Souza, Cleidson Sampaio Tukano, Cristiane da Costa, Dalvanice dos Santos Atikum, Felipe Semani Tukano, Gleucemir Rodrigues Macuxi Wapichana, Juliana Almeida, Kariny Ribeiro Tupinikin, Leandro Benedito Tupinikin, Luvan Sampaio Tukano, Natanael Dessano, Samantha Ro'otsitsina Juruna Xavante, Sarai Semani Tukano, Seeribhi Lula Sampaio Tukano, Shirlene Sampaio Tukano, Tiago Kirixi Munduruku, Wanderleira de Souza Baré, Zelandes Patamona. Vocês foram meus grandes professores.

Aos meus companheiros da coordenação da Ação Educativa, Luciano Laner, Karina Finger e Roger Kichalowsky, por tudo que criamos, vivemos, compartilhamos, aprendemos, ensinamos, realizamos. Ao Luciano Laner agradeço ainda por contribuir durante todo o processo de pesquisa e de escrita, por ser esse amigão sempre presente e um parceiro de trabalho tão fenomenal.

Agradeço à minha orientadora Dr. Marília Stein pela generosidade, competência, ética, companheirismo, delicadeza, respeito, confiança, entre tantas outras raras qualidades. Foi um privilégio contar com sua orientação.

Ao Rafael Silveira por ser meu maior e mais potente intercessor, pelo companheirismo, pela ajuda imensurável, pela vida que criamos e compartilhamos. Para você meu sim é eterno.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Arte, que contribuíram de diversas maneiras ao longo da caminhada. Em especial as professoras Luciana Gruppelli Loponte e Paola Zordan, pelas questões que me ajudaram a pensar meu trabalho com maior rigor conceitual e profundidade.

Aos meus queridos colegas, pelo aprendizado, pelas trocas, pelas criações, pela amizade, pela diversão, pela ajuda e por terem contribuído para a qualidade desta edição do curso.

Ao Coletivo E, pela parceria, amor e cumplicidade constante.

Aos meus pais, irmãs, cunhados e sobrinhos pelo estímulo, interesse, suporte e amizade. Amo vocês mais que o infinito.

Aos meus queridos sogros Vera Maria Silveira e Jorge Luiz da Silva por todo apoio, carinho, zelo e compreensão.

À Ellen Krohn pela inestimável contribuição durante o trabalho da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil e por compartilhar com tanta generosidade os materiais de sua pesquisa, que auxiliaram na realização do presente trabalho.

Aos querido Regis Sousa e Cristian Illanes, por toda parceria e dedicação.

Ao Álvaro Tukano, ao Frank Coe, Ailton Krenak, Rosane Kaingang e todos integrantes do Projeto Séculos Indígenas no Brasil, que contribuíram para fazê-lo acontecer apesar de todas as dificuldades.

## RESUMO

O presente trabalho articula a experiência de concepção e efetivação da Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil, com as contribuições das práticas educativas realizadas em exposições de artes. Analisa-se especialmente, a formação e atuação dos mediadores culturais, neste caso, uma equipe composta majoritariamente por jovens indígenas oriundos de diferentes povos do Brasil. Espera-se contribuir para o aprimoramento da formação dos educadores dos espaços escolares e não escolares; para o fortalecimento e a ampliação das parcerias entre a escola e as instituições museais; para a afirmação de ações que viabilizem a consolidação do protagonismo dos povos indígenas na produção e difusão dos discursos sobre os mesmos.

**Palavras-chave:** Educação, Artes, Mediação, Povos Indígenas, Formação de Educadores.

## **ABSTRACT**

This paper articulates the experience of conception and realization of Educational Action Exposure Centuries Indigenous in Brazil, with the contributions of educational practices conducted in arts exhibitions. We analyze especially the training and activities of cultural mediators, in this case, a team composed mostly by young people from different indigenous peoples of Brazil. We hope this paper can contribute to the improvement of the training of educators of school and non school educational places, for the strengthening and expansion of partnerships between the school and the museological institutions; to affirm actions that enable the consolidation of the role of indigenous peoples in the production and dissemination discourses about them.

**Key Words:** Education, Art, Mediation, Indigenous People, Educator Training

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Visita Mediada.....	13
Imagem 2: Ilustração de <i>Pamiri Yukusi</i> .....	14
Imagem 3: Anciã Pataxó .....	19
Imagem 4: Passagem da Tradição.....	19
Imagem 5: Planta expografia Memorial dos Povos Indígenas.....	20
Imagem 6: Exposição Séculos Indígenas no Brasil.....	23
Imagem 7: Mapeamento.....	27
Imagem 8: Mapeamento.....	27
Imagem 9: Diana Kolker e equipe de Mediadores.....	46
Imagem 10: Visita Mediada no Museu Nacional .....	52
Imagem 11: Dinâmicas de Mediação .....	55
Imagem 12: Dinâmicas de Mediação .....	56
Imagem 13: Curso de Formação de Mediadores .....	58
Imagem 14: Acolhimento das turmas .....	60
Imagem 15: Mediação Gleucemir Macuxi Wapichana.....	61
Imagem 16: Visita Mediada .....	63
Imagem 17: Mediações .....	64
Imagem 18: Visita Mediada .....	66
Imagem 19: Registro de Visitante .....	68
Imagem 20: Registro de Visitante .....	68
Imagem 21: Registro de Visitante .....	70
Imagem 22: Registro de Visitante .....	71

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. PAMIRI YUKUSI .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. PROJETO SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2. A AÇÃO EDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL .....</b>	<b>23</b>
<b>2. MEDIADORES CULTURAIS: HISTÓRIA E FORMAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. O POTENCIAL EDUCATIVO DOS MUSEUS .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2. EDUCAÇÃO NOS MUSEUS DO BRASIL .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3. DOS EDUCADORES DE MUSEUS E EXPOSIÇÕES DE ARTE.....</b>	<b>35</b>
<b>3. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS MEDIADORES NA AÇÃO EDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO SÉCULOS INDÍGENAS DO BRASIL .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1. A EQUIPE DE MEDIADORES .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 A FORMAÇÃO DOS MEDIADORES CULTURAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3. A VISITA MEDIADA.....</b>	<b>59</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>78</b>



*A possibilidade de um outro mundo surgiu, mas precisa ser  
efetuada.(LAZZARATO, 2006)*

## INTRODUÇÃO

É crescente a quantidade de ações educativas realizadas em museus e exposições de artes. As experiências que vêm se acumulando são extremamente ricas e potentes; todavia, correm o risco de se perderem na efemeridade de suas ações ou se diluírem na experiência de cada um. Desde 2005, venho atuando em variados projetos educativos de instituições de artes visuais, que certamente possibilitariam a realização de saborosas pesquisas<sup>1</sup>. O desejo de compartilhar essas experiências e aprofundá-las através da pesquisa acadêmica me motivou a escolher como objeto de estudo para o Curso de Especialização em Pedagogia da Arte uma das ações educativas das quais tive o prazer de participar. Trata-se da Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas do Brasil (AEESIB), cuja equipe de coordenação integrei junto a Luciano Laner, Karina Finger e Roger Kichalowsky.

Todos integrantes da equipe de coordenação possuíam uma consistente trajetória em programas educativos das principais instituições de artes de Porto Alegre. Assim sendo, minha primeira questão foi: quais as contribuições das estratégias de ensino realizadas nestes espaços para a Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil?

A AEESIB compreendeu o Fórum de Atualização Sobre Culturas Indígenas e a publicação de um material didático, com o objetivo de oferecer ferramentas aos professores para o cumprimento da Lei 11.645/08<sup>2</sup>, no que concerne à temática indígena; o Curso de Formação de Mediadores, a fim de preparar uma equipe para realização das visitas educativas durante a exposição; e o programa de Visitas Educativas ou Mediadas, direcionados prioritariamente a grupos escolares. Escolhi analisar as duas últimas,

---

<sup>1</sup> Em 2010 fundei junto a Carolina Mendoza, Juliana Peppl, Rafael Silveira (Rafa Éis) e Vivian Andretta, o Coletivo E, um coletivo de arte educadores independentes, que foi objeto de pesquisa acadêmica para obtenção do título de licenciatura em Artes Visuais, na UFRGS. Cf. MENDOZA, Carolina. **Experiências de aprendizagem em educação não-formal em artes: Um percurso do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo ao Coletivo E.** Porto Alegre, 2012, 135 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

<sup>2</sup> A Lei 11.645/08 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

estabelecendo, portanto, a formação e atuação dos mediadores como foco do meu olhar.

A AEESIB foi reconhecida como pioneira no cumprimento da Lei 11.645/2008 pela Comissão dos Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal através de Audiência Pública. A minha escolha por este tema para pesquisa justifica-se pelo seu caráter absolutamente transformador e inédito. A grande singularidade da equipe de mediadores constituída pela Ação Educativa da Exposição Séculos Índigenas no Brasil é que a maioria dos seus integrantes são jovens indígenas, oriundos de 11 povos diferentes.

### ***Metá- Hódos ou Hódos- Metá***

Em minhas mãos possuía uma grande quantidade de materiais e registros: relatórios da coordenação referentes às atividades do Curso de Formação de Mediadores; arquivo de imagens produzido pela equipe de coordenação da AEESIB e por Regis Sousa; depoimentos dos mediadores registrados em audiovisual por Luciano Laner em setembro de 2011; questionário dirigido aos mediadores, formulado pela equipe de coordenação em novembro de 2011; entrevistas realizadas por mim durante a pesquisa, através do email e facebook; registros do público após a experiência de visitar a exposição com os mediadores, coletados pela estudante de antropologia Ellen Krohn, de agosto a outubro de 2011; e o meu *momentário*, um livro (espécie de diário) onde registrei momentos que considere importantes nesta trajetória.

A metodologia adotada para este trabalho inspirou-se na cartografia, experimentada desde a década de 1980, por pesquisadores como Suely Rolnik, Peter Pelbart, Luiz Orlandi, Tania Galli e outros. Grande parte deles atua na área da psicologia e estudos da subjetividade. Como método, foi sistematizada entre os anos 2005 e 2007, por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo como referência o conceito de cartografia formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, apresentado na introdução de *Mil Platôs* (1995). Para os dois autores, a cartografia se difere da ideia de livro-árvore, que se organiza através do decalque ou da reprodução de um objeto dado a priori em

que resta ao pesquisador explicitar os códigos, estabelecer hierarquias e revelar a sua essência. A cartografia acontece na criação e na experimentação, ou como definem Eduardo Passos e Regina Benevides Barros “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (2009, p.18 e 19).

Articulado com o conceito de rizoma, Deleuze e Guattari afirmam que o mapa apresenta inúmeras entradas e saídas, ele é reversível, é modificável, é aberto. Assim, uma de minhas motivações para me inspirar neste método justifica-se pela forma como concebo este estudo. Este trabalho é multicêntrico, ou seja, possui inúmeras vias de conexão e acesso ou diferentes portas de entrada. Imaginando seus leitores, espero que seja igualmente convidativo aos educadores dos espaços escolares e não escolares, aos indígenas e não indígenas e aos pesquisadores de múltiplos campos. Desejo contribuir para o fortalecimento e a ampliação das parcerias entre os espaços de educação escolares e não escolares. Desejo colaborar para aprimoramento da formação dos educadores. Bem como espero possibilitar ao leitor uma boa análise das práticas educativas realizadas em uma exposição. Da mesma forma não nego meu pretensioso desejo de cooperar para uma transformação na relação entre povos indígenas e não indígenas no Brasil. Mais do que oferecer diferentes entradas, espero que o leitor encontre diferentes percursos entre as linhas destes escritos. Que experimente seus variados e possíveis acessos. Desejo que comece a leitura dessas páginas procurando algo, mas que no caminho encontre outras questões e novos possíveis.

Conforme a proposição de Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Liliana da Escócia, no lugar de regras a serem aplicadas como metodologia, na cartografia segue-se algumas pistas para guiar a investigação: “As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa.” (2009, p.13) Isto significa uma reversão do método, no sentido em que a pesquisa não caminha para alcançar determinada meta, mas que no caminho as metas são traçadas.

Portanto, se parti do desejo inicial de investigar as contribuições das práticas educativas realizadas em exposições de artes para a Ação Educativa da Exposição Séculos Índigenas no Brasil, seguindo as minhas pistas e fabricando novas, outras questões se abriram. Em conversas informais com alguns dos mediadores da equipe, percebi que a questão do protagonismo indígena e da interlocução direta entre indígenas e não indígenas foram aspectos muito sublinhados em suas experiências na Ação Educativa Séculos Índigenas no Brasil. Dessa forma me coloquei diante das seguintes perguntas: Por que a questão do direito de se auto representar foi tão destacada como uma grande contribuição do projeto? Se a auto representação foi o mais significativo dessa experiência, a formação dos indígenas como mediadores contribuiu de alguma maneira? Se sim, como? Por quê? De modo geral, qual é o papel do mediador? O que é, afinal, uma visita mediada? Será que o nome mediador corresponde à função exercida por esses educadores?

Para analisar essas questões, busquei autores cujo pensamento não se direciona à temática da mediação, porém se apresentaram como ótimos intercessores: Gilles Deleuze (1988, 2008, 1995), Maurizio Lazzarato (2006), Jacques Rancière (2010, 2011), Jorge Larrosa (2002, 2009), Tomaz Tadeu da Silva (2008), entre outros.

No Brasil autoras como Ana Mae Barbosa (2009), Rejane Galvão Coutinho (2009), Mírian Celeste (1993, 2005), produziram uma importante bibliografia para se pensar as práticas educativas realizadas em museus e exposições de arte. O tema e seus variados recortes também foi objeto de estudo nas recentes pesquisas acadêmicas realizadas por Alice Bemvenuti (2004), Lídice Moura (2007), Valéria Peixoto Alencar (2008), e Rafael Silveira (2012). Há uma relevante produção de artigos oriundos de encontros, seminários e colóquios realizados pela Federação de Arte Educadores do Brasil (Faeb), A Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que contribuem especialmente com relatos de experiência, estudos de caso e pesquisas acadêmicas. Existem as ainda escassas, porém fundamentais,

publicações realizadas pelas instituições de arte que possuem projeto pedagógico. Dentre elas destaco as publicações realizadas pela Bienal do Mercosul.

O leitor irá perceber que todos indígenas terão o nome de sua etnia acompanhando o próprio nome. Em alguns casos apresento o nome da pessoa, o sobrenome e por último a etnia ou somente nome e etnia. Exemplo: Ro'otsitsina de Carvalho Juruna Xavante, ou somente Ro'otsitsina Xavante. Todas as vezes que o nome de um povo aparecer pela primeira vez no texto, o mesmo será acompanhado por uma nota de rodapé com algumas informações sobre a etnia em questão.

No primeiro capítulo apresento brevemente o Projeto Séculos Indígenas no Brasil. Baseio-me especialmente no livro *Doéthiro: Álvaro Tukano e os Séculos Indígenas no Brasil* (2010), que apresenta a perspectiva de Álvaro Sampaio Tukano sobre uma das etapas do projeto. Na segunda seção do capítulo, apresento a Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil, evento principal de reflexão desta monografia. No segundo capítulo, analiso o potencial educativo dos museus, a história daqueles que atuam na relação entre museu e público, suas denominações, características e formações. Por fim, no terceiro capítulo apresento e analiso o Curso de Formação de Mediadores e o Programa de Visitas Mediadas, realizados pela Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil.



Imagem 1: Visita mediada por Cleidson Tukano e Jaborandy Tupinambá com um grupo Guarani, de Parelheiros (SP), na abertura da Exposição Séculos Indígenas no Brasil, em 2011.

Foto: Luciano Laner.

## 1. PAMIRI YUKUSI

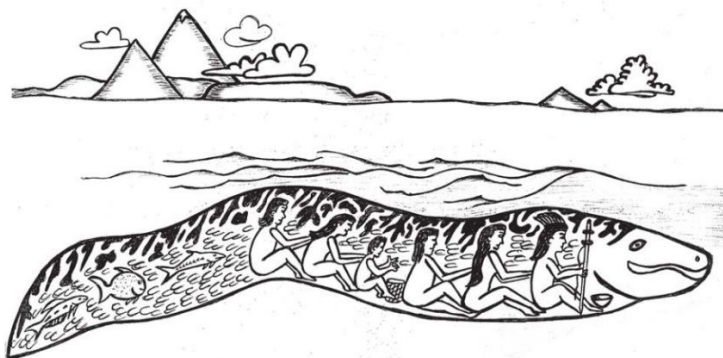


Imagem 2: Ilustração de *Pamiri Yukusi*, feita por Gabriel Gentil Tukano, para o artigo *Bahsariwii* – *A Casa de Danças*, do mesmo autor.

Vou contar uma história que se conta há muito, muito tempo. Uma história cheia de mistérios e muita sabedoria, que chegou até nós porque cada avô de um povo indígena chamado Tukano a conta para o seu neto, cada pajé a conta para a aldeia e assim ela vem sendo transmitida a todas as gerações que nascem. Agora nós vamos contar essa história a vocês, que poderão contar aos seus filhos e netos, que também poderão contar para os filhos e netos deles!

Alguém já se perguntou como os seres humanos surgiram na Terra? Ou quem foram os primeiros humanos? Quem veio antes da sua mãe e do seu pai? E de sua avó e seu avô? E de sua bisavó e seu bisavô? Quem são as pessoas mais antigas?

Pois esta história que vamos contar nos foi contada por um homem muito sábio, conhecedor de muitas histórias. O nome dele é Doéthiro, um ancião indígena natural de um povo chamado Tukano. O povo Tukano vive numa região que abrange um pedaço do Brasil e da Colômbia. Eles vivem lá muito antes do Brasil se chamar Brasil e da Colômbia se chamar Colômbia. Muito antes de as caravelas portuguesas e espanholas aportarem em nossas praias. Essa história narra a saga do primeiro homem do povo Tukano e da grande travessia que ele realizou com o seu povo até chegarem ao Alto Rio Negro, no interior da Floresta Amazônica, onde hoje eles vivem. Narra um episódio da chegada do homem ao continente americano em tempos tão longínquos, que já não é mais possível calcular.

Nesse tempo antigo havia um ser que ainda vive, conhecido pelo povo Tukano e por outros povos da Amazônia como *Pamiri Yukusi*, ou Cobra Grande. A Cobra Grande possui muitos poderes. Seu reino é o mundo das águas. A origem da vida, onde todos os espíritos nasceram, se deu no reino das águas, no reino da Cobra Grande. De lá o homem saiu quando tomou consciência de si, deixando em suas profundezas os espíritos irmãos que lá ainda vivem, os peixes e outros seres das águas.

Doéthiro, o primeiro homem do povo Tukano, conhecendo os poderes da Cobra Grande, guiou pessoas de diferentes povos para dentro da Cobra. Mas engana-se quem pensou que a cobra as

comeu! Quando entraram em sua boca, a Cobra Grande se transformou em uma enorme embarcação. Guiada por Doéthiro, a Cobra partiu do Oriente e atravessou os oceanos. Ao chegar à terra firme, do outro lado do mundo, a Cobra abriu a sua boca e as pessoas puderam sair. Ao saírem, perceberam que estavam diferentes. Elas haviam se transformado!

A primeira parada da Cobra Grande na costa do lugar que hoje conhecemos por Brasil foi junto à grande teta da mãe terra, um morro muito grande, junto a uma baía esplendorosa, hoje chamada de Baía da Guanabara. Era o Pão-de-açúcar, um símbolo do amor da mãe terra pelos homens, para o povo Tukano.

A jornada prosseguiu pela costa litorânea em direção ao norte. De tempos em tempos, Doéthiro saía da cobra e soprava a fumaça do seu cachimbo ritualístico. Se a fumaça voltasse, era sinal de que aquele lugar já era habitado e a viagem da Cobra Grande devia continuar. Em cada parada, alguns decidiam ficar e assim foram povoando o litoral da terra nova, dando origem aos povos indígenas que hoje conhecemos. Chegando à grande floresta, a Cobra e o cachimbo de Doéthiro guiaram os tripulantes dessa nau mítica até o Alto Rio Negro, onde por fim o povo Tukano encontrou o seu novo lar. Foi assim que os primeiros grupos humanos chegaram neste lugar que hoje chamamos de América<sup>3</sup>.

Curiosamente, o homem que me narrou esta história é um líder indígena do povo Tukano<sup>4</sup>, chamado Doéthiro, embora seja conhecido pelos não indígenas como Álvaro Tukano e registrado oficialmente como Álvaro Sampaio Fernandes. Esta coincidência (ou não) entre os nomes e os simbolismos deste mito guardam profundas relações com a minha motivação para a realização da presente pesquisa e os efeitos que espero gerar com a mesma. Isto porque este Doéthiro do século XX/XXI foi o guia de grandes acontecimentos para as pessoas que adentraram a sua *Pamiri Yukusi*. Eu fui uma dessas pessoas.

---

<sup>3</sup> Narrativa Oral do povo Tukano. Escrito por Diana Kolker e Luciano Laner. Revisão Seeribi Lula Tukano. Este texto foi utilizado para o programa de Contação de Histórias, realizado pela Ação Educativa da CAIXA Cultural Rio de Janeiro, na ocasião da exposição Séculos Indígenas no Brasil, IV Edição, de 1 a 30 de junho de 2012.

<sup>4</sup> Povo indígena, da família linguística Tukano Oriental. Concentram-se na região noroeste da Amazônia, na fronteira entre Brasil e Colômbia, às margens do Rio Uaupés e seus afluentes. Participam de um conjunto sócio-cultural chamado de sistema social do Uaupés/Pirá-Paraná, com população estimada em 11.130 no Brasil (em 2001) e 18.705 na Colômbia (em 2000), sendo que cerca de 4.600 são Tukano. As etnias que estão na região do Rio Uaupés são: Arapaso, Baré, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Murity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuca, Kotiria, Tatuyo, Taiwano, Yuruti. (TUKANO/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012).



## 1.1. PROJETO SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL

Em 1992, a Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento foi realizada no Rio de Janeiro. O evento, conhecido como ECO 92 ou Rio-92, colocou na agenda das discussões os problemas gerados pelos projetos econômicos desenvolvimentistas e se propôs a pensar alternativas para um modelo econômico que preservasse o ecossistema mundial. O Comitê Intertribal de Memória e Ciência Indígena (ITC) - criado em 1991 e dirigido pelo indígena Marcos Terena<sup>5</sup> - realizou a Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento, junto à Rio 92. Durante o evento, 750 indígenas de diferentes povos e quase uma centena de organizações não governamentais de várias partes do mundo se reuniram em um terreno localizado no bairro Jacarepaguá. Indígenas de sete povos do Alto Xingu e do povo Tukano construíram neste terreno um templo que foi denominado Kari-Oca. Neste local foram realizados importantes debates políticos e criadas a Declaração Kari-Oca e a Carta da Terra. Documentos, entregues à ONU, que reuniram artigos sobre Direitos Humanos e Direito Internacional, Terras e Territórios, Biodiversidade e Conservação, Estratégias Indígenas, Cultura, Ciência e Propriedade Intelectual. Estavam presentes Rosane Kaingang<sup>6</sup>, e Álvaro Tukano, que foi um dos coordenadores na ECO 92. Em suas palavras:

Fui um dos coordenadores na ECO 92, no Rio de Janeiro, e analisei as várias experiências boas e más junto aos companheiros do movimento indígena no Brasil. Também o que me motivou a escrever sobre o nosso movimento foi porque muita gente que não é índio escreveu textos a nosso respeito e, na maioria das vezes, as análises destes não passam de pura fantasia e acabam se tornando, de maneira errada, documentos. Mas o importante é que conheci muitos companheiros que fizeram parte da História que não foi escrita. Achei necessário registrar e publicar como contribuição para os nossos

---

<sup>5</sup> Povo indígena da família linguística Aruak. Constitui uma das maiores populações indígenas do país, contando com cerca de 24.776 pessoas, conforme Funasa. A maior parte da população concentra-se no estado do Mato Grosso do Sul. (TERENA/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>6</sup> Povo Indígena do grupo linguístico Jê. Habitam todos os estados da região sul do Brasil e São Paulo, com uma população estimada em 33.064 (Funasa, 2009). Sua gramática foi estudada pela linguista Úrsula Weisemann, que classificou a língua Kaingang em 5 dialetos. (KAINGANG/ POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/ISA, 2012).

futuros líderes. Surgiu assim o projeto ao qual dei o nome de Séculos Indígenas no Brasil (SAMPAIO, 2010, p.22).

Portanto foi do desejo de escrever outra história, onde as perspectivas dos povos indígenas fossem priorizadas, que surgiu o projeto Séculos Indígenas no Brasil. Ainda em 1992, Álvaro viajou para Berlim, onde encontrou o cineasta carioca Frank Coe, que aderiu à ideia de criar o projeto. A conversa se prolongou por um ano, e um esboço foi desenhado. Frank ficou responsável por montar e coordenar a equipe técnica, buscar apoios institucionais, governamentais e financiamento.

Uniu-se à proposta Ailton Alves Lacerda, indígena do povo Krenak<sup>7</sup>, nascido no Vale do Rio Doce, Minas Gerais. Jornalista, desenhista, ambientalista e escritor, dedicado à articulação do Movimento Indígena, participou da fundação da União das Nações Indígenas (UNI), do movimento Aliança dos Povos da Floresta, que reunia povos indígenas e seringueiros, e foi fundador do Núcleo de Cultura Indígena e do Centro de Pesquisa Indígena (CPI).

Assim, Álvaro Tukano, Frank Coe e Ailton Krenak<sup>8</sup> desenharam um projeto cujo objetivo principal seria registrar a beleza, as dores, as lutas e os desejos dos povos indígenas, priorizando as perspectivas de seus protagonistas. O nome foi sugestão de Álvaro: Séculos Indígenas no Brasil. Um tanto épico, comentou certa vez Ailton Krenak, talvez um pouco romântico. No entanto, o nome sublinha aspectos fundamentais para o Movimento Indígena: a historicidade desses povos e sua resistência para continuar existindo, a despeito da própria história colonial e pós-colonial do Brasil. E ainda, no plural da palavra indígena, já nos informa que se trata de uma multiplicidade de povos, ao contrário do que se costuma ensinar em diferentes circuitos da sociedade não indígena.

---

<sup>7</sup> Povo indígena, também chamado de Botocudo e Aimoré. Concentram-se na região às margens do Rio Doce, em Minas Gerais, com uma população de 350 habitantes. Pertencem ao grupo linguístico Macro-Jê, falando uma língua denominada Borun (KRENAK, POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>8</sup> ANEXO A: Fotos de Álvaro Tukano, Frank Coe e Ailton Krenak.

Em setembro de 1993, Álvaro, Frank, o fotógrafo Paulo Metz e Piotr Jaxa, diretor de fotografia e cinegrafista, deram início à viagem com duração de três meses contínuos, com o objetivo de conhecer e registrar a vida nas aldeias de diferentes povos indígenas do Brasil, como os Yawanawá<sup>9</sup>, Uru-Eu-Wau-Wau<sup>10</sup>, Terena, Krikati<sup>11</sup>, Tukano, Kaingang, Pataxó<sup>12</sup> e Krenak. O primeiro destino foi o estado do Acre, passando por Roraima, Rondônia, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Santa Catarina, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (SAMPAIO, 2010). Outras viagens para filmagens foram realizadas pelo grupo no período entre 1993 e 1994.

O acervo do projeto Séculos Indígenas no Brasil começou a ser produzido a partir desta primeira viagem e inclui fotografias, audiovisual, desenhos, artefatos, entrevistas e publicações. Conta ainda com doações do fotógrafo João Ripper<sup>13</sup> Seu conteúdo apresenta diferentes aspectos da vida cotidiana das comunidades indígenas visitadas e traz depoimentos de importantes lideranças do movimento indígena, indigenista e da luta ambiental brasileira, como o ambientalista José Lutzenberger. Além de ter frutificado no livro escrito por Álvaro Tukano, apresentando suas memórias em torno da

---

<sup>9</sup> Povo indígena pertencente à família lingüística Pano, que ocupa atualmente a Terra Indígena Rio Gregório, localizada no município de Tarauacá, foi a primeira a ser demarcada no Acre. A população tem cerca de 540 pessoas (Funasa, 2010)(YAWANAWA/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>10</sup> A população da Terra indígena Uru-Eu-Wau-Wau é composta por vários subgrupos, como: Jupaú, Amondawa e Uru Pa In, da família linguística Tupi-Guarani. Encontram-se distribuídos em 6 aldeias, em Rondônia, com cerca de 115 pessoas (Funasa, 2010) (URU-EU-WAU-WAU/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>11</sup> Povo Indígena da família linguística Jê. Concentram-se nas regiões de Montes Altos e Sítio Novo, no Maranhão, com população estimada em 682 habitantes (Funasa, 2010). Tiveram seu território declarado como Terra Indígena em 08 de julho de 1992, através de portaria ministerial, que designou como posse um total de 146 mil hectares(KRIKATI/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>12</sup> Povo Indígena da família linguística Maxakali, que habita a região sul da Bahia, com população estimada em 2.375 pessoas (Funasa, 2010). Este povo resiste há décadas a uma situação de extrema violência, incluindo casos de tortura, sequestro, assassinatos, em virtude da invasão de suas terras tradicionais por fazendeiros da região (PATAXÓ/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>13</sup> ANEXO B: Imagens do acervo do projeto Séculos Indígenas no Brasil em exposição realizada no Memorial dos Povos Indígenas, DF.

longa viagem realizada com o projeto, percorrendo aldeias indígenas do Brasil (SAMPAIO, 2010).

Conforme os dados do IBGE 2010, publicados pelo Instituto Socioambiental (2012), atualmente 238 povos indígenas vivem em território brasileiro, somando aproximadamente 896.917 pessoas. Sendo que é muito provável que este número tenha crescido, já que a população indígena vem aumentando. Portanto, embora o acervo do projeto Séculos Indígenas no Brasil contemple uma variedade de povos indígenas (indicando que não se trata de uma homogeneidade), ele não poderia ser considerado representativo de todos os povos indígenas do Brasil, já que apresenta um número de povos muito inferior ao que existe em território nacional.



Imagem 3: Anciã Pataxó. Aldeia localizada na Praia Coroa Vermelha (BA), onde ocorreu a Primeira Missa no Brasil, em 1500. Acervo Séculos Indígenas no Brasil. Foto: Paulo Metz.



Imagem 4: Passagem da Tradição. Realizada na aldeia do povo Tukano, AM. Acervo Séculos Indígenas no Brasil. Foto: Piotr Jaxa.

A fase de elaboração do projeto, produção do acervo e consolidação de parcerias se estendeu por um longo período entre 1993 e 2004. Em 2004, foi iniciado o processo de realização do documentário *Maíra*, de Frank Coe. Finalmente, em 2005 foram realizadas duas exposições com o acervo do projeto, no campus da PUCRS e no Centro Cultural FURNAS, do RJ. Em 2008 foi publicado um catálogo de imagens, quando começou a se desenhar a terceira e maior edição da exposição. A partir deste ano o projeto passou a contar com a Ação Educativa, que será descrita na próxima seção. Sua exibição se efetuou três anos depois, de 9 de agosto a 12 de outubro de 2011, no Memorial dos Povos Indígenas, em Brasília, DF. Neste intervalo, o projeto foi dividido em núcleos de coordenação: Geral, Arte, Cenotécnica, Ação Educativa, Luminotécnica, Identidade Visual, Eventos e Administrativa. As coordenações trabalhavam de forma autônoma e sazonalmente encontravam-se em reuniões de imersão no Rincão Gaia<sup>14</sup>. Nessas reuniões compartilhávamos os planos de cada equipe e colaborávamos na concepção do projeto expográfico e curatorial. A curadoria foi coletiva e a expografia foi pensada de maneira a contribuir com o trabalho da Ação Educativa, criando áreas destinadas a conversas em roda, por exemplo.



Imagem 5: Planta da expografia no Memorial dos Povos Indígenas, feita por Luciano Laner, coordenador da Ação Educativa, a partir de esboços produzidos com a equipe de Coordenação Cenotécnica, 2010.

---

<sup>14</sup> Rincão Gaia é a sede rural e social da Fundação Gaia, localizada no município de Pantano Grande, no interior do Rio Grande do Sul. Ocupa uma área de 30 hectares sobre uma antiga jazida de basalto e foi recuperada pelo ambientalista Lutzemberger. No lugar dos antigos buracos das pedreiras, existem hoje lagos e grande variedade de espécie de fauna e flora típicas da região. Além disso, o local é um centro de Educação Ambiental e de divulgação da Agricultura Regenerativa. (FUNDAÇÃO GAIA, 2012).

O Memorial dos Povos Indígenas, idealizado por Darcy Ribeiro, é uma obra de Oscar Niemeyer<sup>15</sup> e foi construído no Eixo Monumental Oeste<sup>16</sup>, Brasília, em 1987.<sup>17</sup> O prédio foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e tem a forma inspirada numa taba Yanomami<sup>18</sup>. O acervo do Memorial é constituído por 380 peças de arte indígena, que foram reunidas por Darcy e Berta Ribeiro ao longo de uma vida de pesquisas junto a povos indígenas do Brasil.

O formato circular do prédio do Memorial remeteu a equipe Cenotécnica, coordenada por Cristian Illanes, ao desenho de uma grande cobra “mordendo o próprio rabo”. Assim, decidiu-se que a exposição aconteceria no interior de uma imensa estrutura, simbolizando a cobra, que abrangeria todo o percurso do prédio<sup>19</sup>.

Oscar Niemeyer já buscava uma inspiração na grande casa coletiva Yanomami. Dentro do mesmo espírito de reler estas construções, o projeto da exposição trata de integrar culturas construindo um espaço vivo e representativo desta nova relação. O desenho da exposição no Memorial tem como padrão geral a cobra, que se estende da rampa de acesso até o pátio interno, “mordendo o próprio rabo”. Este símbolo é muito usado por diversas culturas representando, entre outros conceitos, a integralidade do mundo natural. A representação não se faz literal, se apresenta sutilmente, como inspiração para a escolha de materiais e formas (PORTIFÓLIO/SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2011).

Inicialmente, foi a arquitetura do Memorial que levou à ideia de criar tal estrutura, mas a proposta foi reforçada pelo mito da *Pamiri Yukusi*, contado em diferentes ocasiões por Álvaro Tukano. Conforme Aracy Lopes da Silva (2004),

---

<sup>15</sup> Ver Croquis de Niemeyer, ANEXO C.

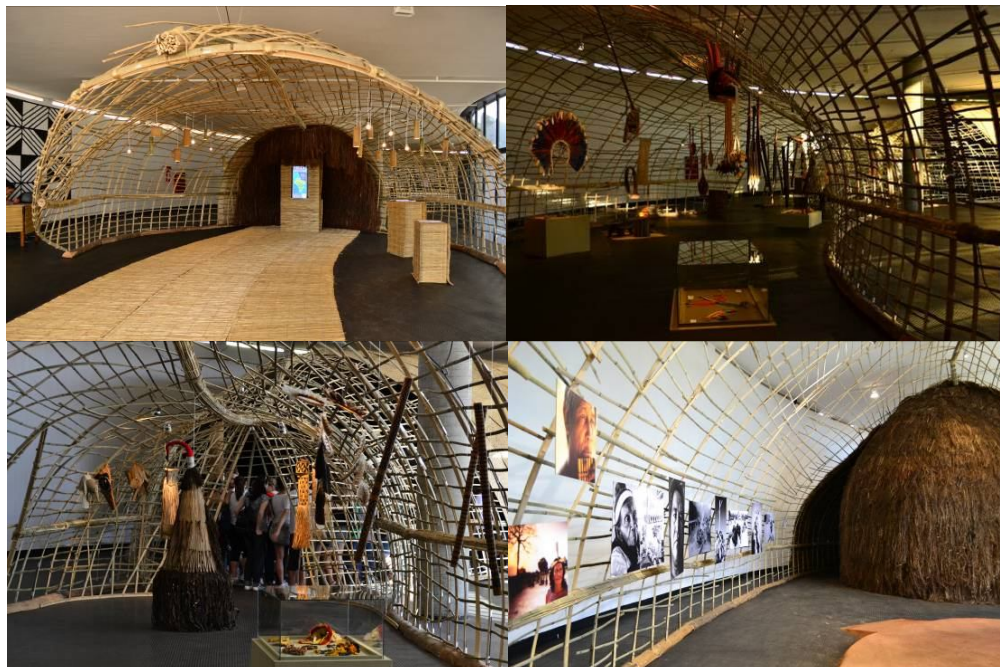
<sup>16</sup> No Eixo Monumental localizam-se a Praça dos Três Poderes, o Palácio Itamaraty, a Explanada dos Ministérios, a Catedral Metropolitana, a sede de governo do distrito federal. Na direção leste, encontram-se os setores culturais da cidade, como museus e bibliotecas e teatros. (IPHAN, 2012).

<sup>17</sup> Ver Imagens do Memorial em ANEXO D.

<sup>18</sup> Povo Indígena da família linguística Yanomami, com população estimada em 35 mil pessoas, sendo que cerca de 19.338 concentram-se no Brasil e 15.662 na Venezuela, possuindo um território total de 192.000 Km<sup>2</sup>. Os primeiros contatos dos Yanomami com não indígenas foram recentes, na primeira metade do século XX.

<sup>19</sup> Ver Plano da Equipe Cenotécnica em ANEXO E.

os mitos são narrativas orais, com linguagem essencialmente simbólica, cujos temas principais são a criação do mundo, dos seres vivos, dos fenômenos naturais e a origem de determinado grupo social. Os mitos articulam-se, ainda, aos modos de viver e de pensar da sociedade aos quais pertencem e aos problemas filosóficos humanos, ultrapassando as especificidades culturais. Como vimos na abertura do capítulo, a narrativa sobre a *Pamiri Yukusi*, que remete à saga e territorialização do povo Tukano, poderia ser ainda compreendida como um mito de criação da humanidade, de origem da população ameríndia e de povoamento do território Brasileiro no período pré-cabralino, mas estas são apenas algumas das camadas desta história. O grande objetivo da exposição Séculos Índigenas no Brasil conectou-se com outra de suas camadas: conforme o mito, os passageiros que embarcaram na *Pamiri Yukusi* saíram transformados de seu interior. Da mesma forma, esperava-se promover uma transformação específica nas pessoas que visitassem a exposição, relacionada ao encontro destes sujeitos com os agentes (humanos e objetos de arte) constituintes da exposição. Esperava-se contribuir para a configuração de novas relações entre indígenas e não indígenas no Brasil, através da quebra de discursos e preconceitos tão antigos quanto a colonização do Brasil. Intenção que se manifesta através da analogia criada para a expografia: Entramos na exposição através da boca da cobra, portanto, somos engolidos por ela, passamos por sua cabeça, garganta, estômago, coração, intestinos e, por fim, ovários. A saída da exposição, portanto, simboliza um novo nascimento. Cada parte mencionada possuía um nicho temático, construindo uma narrativa curatorial. Na primeira etapa da exposição se propõe a visão do índio pelo índio, na segunda uma visão do índio pelo não índio e por fim uma síntese. Mas será que apenas a passagem pela exposição afetaria o público a ponto de transformá-los nos sentidos agenciadores potenciais atribuídos à mesma? Desenvolverei esta questão nos capítulos adiante.



Imagens 6: Exposição Séculos Indígenas no Brasil, Memorial dos Povos Indígenas (DF).

Fotos: Luciano Laner, 2011.

Em 2012, na ocasião da Rio+20<sup>20</sup>, o projeto Séculos Indígenas realizou a 4ª edição da exposição na Caixa Cultural Rio de Janeiro, com sua programação integrada à agenda da Conferência. Segundo Frank Coe, alcançou a marca de segunda mostra mais visitada na história da instituição. No presente trabalho, porém, as análises estarão concentradas nas ações realizadas na 3ª edição da exposição Séculos Indígenas no Brasil.

## 1.2 A AÇÃO EDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL

Em 2008, a Lei Nº 11.645 determinou a inclusão das temáticas indígenas nos currículos escolares. Todavia, em virtude da pouca atenção que grande parte das licenciaturas dá ao tema, existe uma dificuldade dos educadores para inserção desses conteúdos em seus planos de ensino, sobretudo no que concerne à realidade contemporânea destes povos.

---

<sup>20</sup> Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro em junho de 2012, 20 anos depois da Rio92.



Comumente, os indígenas são relacionados apenas ao passado histórico do país, ou, ainda, são apresentados de maneira estereotipada em datas comemorativas. Quem nunca viu crianças com cocares de uma pena (por vezes de papel) e listras pintadas no rosto? Se tiveres essa memória, provavelmente, aquele era o dia do índio. O fato é que os discursos produzidos (e reproduzidos) sobre os povos indígenas não são neutros, eles têm historicidade e intencionalidade. Portanto, uma das motivações para a coordenação geral do projeto constituir uma Ação Educativa, que começou a se configurar em 2008, foi oferecer ferramentas para o cumprimento da lei mencionada, de maneira sensível, crítica, atualizada e priorizando a visão dos indígenas sobre a história.

A coordenação da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil inicialmente foi composta pelos artistas e educadores Luciano Laner e Roger Kichalowsky. Em 2010, Karina Finger, socióloga e educadora e eu, historiadora e educadora, passamos a integrar a equipe como assistentes de coordenação. Em 2012, passei a condição de co-coordenadora. Ao longo do projeto a equipe contou ainda com alguns consultores, dentre eles o Kaingang Zaqueu Claudino Key. Formou-se, portanto, uma equipe multidisciplinar, em que todos integrantes possuíam uma importante trajetória nos programas educativos das principais instituições de artes visuais de Porto Alegre, tais como: Fundação Bienal Mercosul de Artes Visuais, Fundação Iberê Camargo (FIC), Santander Cultural e Museu de Arte Moderna do Rio Grande do Sul (MARGS).

Todas as realizações da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil foram concebidas pela equipe acima descrita. Conforme podemos perceber nos objetivos descritos no projeto pedagógico (PROJETO PEDAGÓGICO/ SECULOS INDÍGENAS NO BRASIL/2011), seu modelo aproxima-se dos programas educativos das instituições de artes visuais modernas e contemporâneas de Porto Alegre, principalmente com relação ao formato, que contempla atualização de professores, produção de material didático, formação de uma equipe de mediadores e programa de visitas mediadas, direcionado prioritariamente para grupos escolares:

Capacitar educadores/as das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal, DF para a preparação de estudantes para a visita à

exposição e introdução de temáticas relativas à exposição em sala de aula; Formar equipe de mediadores dentre estudantes universitários, preferencialmente indígenas, para a interação com o público e para a realização de trabalho didático sobre o conteúdo da exposição; Oferecer um programa de visitas orientadas e interativas ao público escolar e outros; Desenvolver uma atividade extra-escolar de qualidade estética e pedagógica para explorar o conteúdo da exposição em abordagem interdisciplinar, incidindo sobre os conteúdos curriculares das escolas, em disciplinas como geografia, história, línguas, artes, ciências, etc.

Em relação aos objetivos mencionados acima, em 2009, a Ação Educativa promoveu no Memorial dos Povos Indígenas o encontro *Roda dos saberes: a questão indígena na sala de aula*, com o objetivo de apresentar o Projeto Pedagógico da Exposição Séculos Indígenas no Brasil e conversar sobre as possibilidades de inserção desses conteúdos em sala de aula. Participaram da conversa: Luciano Laner, André Ramos (Coordenadoria Geral de Educação da FUNAI), Marcos Terena (na época diretor do Memorial dos Povos Indígenas e presidente do Comitê Intertribal), professores da rede de ensino do Distrito Federal e lideranças indígenas.

No mesmo ano foi realizado o Módulo I do Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas para professores, na sede da FUNAI (DF), contando com a participação de importantes lideranças indígenas, como Álvaro Tukano, Ailton Krenak, Fernanda Joféi Kaingang, Marcos Terena, Rosane Kaingang, entre outras. Suas atividades dirigiram-se a cerca de 300 professores das redes privada e pública do Governo do Distrito Federal (GDF) e contaram com o apoio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do GDF, a EAPE.

Em 2010, ocorreu o Módulo II deste mesmo fórum, reunindo cerca de 400 professores da rede de ensino do GDF. Além das palestras com Álvaro Tukano, Ailton Krenak, Fernanda Joféi Kaingang, Zaqueu Kaingang e o Senador Cristovam Buarque, foram realizadas atividades e oficinas, conduzidas pela equipe de coordenação da Ação Educativa e Zaqueu Claudino Key Kaingang.

Compreendendo a importância da participação dos professores na criação de uma ferramenta a eles destinada, uma das oficinas teve como

objetivo contribuir para concepção do material didático que estava em desenvolvimento. Após um grande contato com palestrantes indígenas e indigenistas, que abordaram os mais variados assuntos envolvendo a questão indígena, realizamos com os professores um mapeamento dos possíveis temas a serem desenvolvidos nas diferentes disciplinas escolares e faixa etárias e, posteriormente, fizemos um cruzamento dessas temáticas, apontando para uma abordagem interdisciplinar do conteúdo. Entre elas constaram jogos, saúde, ciência, arquitetura, brincadeiras, cosmovisão, narrativas, pintura, artefatos, alimentação, idiomas, relação com o meio ambiente, identidade, antropofagia, terra e propriedade, etc. As duas imagens a seguir registram a realização do mapeamento com duas turmas de aproximadamente 100 professores cada.

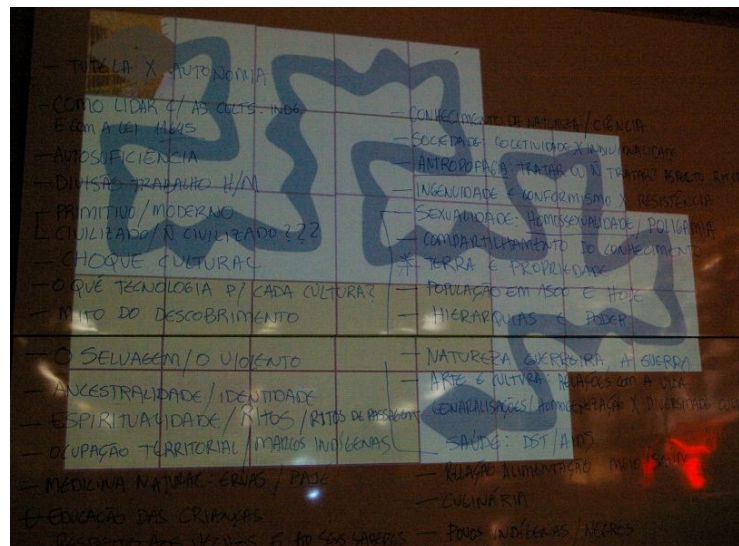
Feito o mapeamento, o material didático foi desenvolvido com a colaboração de indígenas de variadas etnias que participavam do Curso de Formação de Mediadores promovido pela Ação Educativa. Através de entrevistas e textos, eles apresentaram as suas perspectivas sobre cada assunto elencado pelos professores, além de outras temáticas que consideramos pertinentes, como, por exemplo, a produção de discursos e imagens sobre os indígenas, produzidas pelos não indígenas ao longo da história.

No Módulo III do Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas, novamente em Brasília, os professores trabalharam com o protótipo do material didático produzido pela equipe educativa, avaliando sua forma e conteúdo. Entre os aspectos avaliados, considerou-se que o material era esteticamente atraente, coerente com as propostas conceituais, abrangente e possível de ser utilizado com os mais variados níveis de ensino.

Após a análise, o material foi finalizado e impresso. O lançamento ocorreu durante a 4ª edição da exposição, na Caixa Cultural do Rio de Janeiro e foi parcialmente distribuído para professores que participaram do Módulo IV do Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas, no Rio de Janeiro, e para os que participaram dos demais módulos no DF. Infelizmente a tiragem foi reduzida e a distribuição em número muito inferior ao esperado.



Imagens 7: Mapeamento. Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas para Professores.  
Foto: Roger Kichalowsky, 2010.



Imagens 8: Mapeamento. Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas para Professores.  
Foto: Luciano Laner, 2010.

Além do Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas e a publicação do Material Didático, a Ação Educativa da exposição Séculos Indígenas no Brasil compreendeu: o Curso de Formação de Mediadores, que constituiu e preparou uma equipe de educadores responsáveis pela condução das visitas durante a exposição, e o Programa de Visitas Educativas ou Mediadas, direcionadas principalmente ao público escolar. As duas últimas realizações serão descritas e analisadas no terceiro capítulo do presente trabalho.

## 2. MEDIADORES CULTURAIS: HISTÓRIA E FORMAÇÃO

No presente capítulo será analisado o potencial educativo dos museus, a história daqueles que atuam na relação entre museu e público, suas denominações, características e formações. Contando com outros estudos como referência, tratarei de tais temáticas a fim de pensar com maior profundidade a formação e atuação dos mediadores na Exposição Séculos Índigenas no Brasil, tema do próximo capítulo.

### 2.1. O POTENCIAL EDUCATIVO DOS MUSEUS

O *International Council of Museums* (ICOM), organização não governamental, vinculada a UNESCO, atuante em 137 países e criada em 1947, definiu o Museu da seguinte maneira: “Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.” (ICOM, 2009). Igualmente, conforme a definição do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2005), o museu deve estar a serviço da sociedade e de sua educação, através de uma série de características, dentre elas: o trabalho permanente com o patrimônio cultural (como recurso educacional, turístico e de inclusão social), a realização de exposições que favoreçam a construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos, o lazer e a constituição de espaços diversificados de relação e mediação cultural, físicos ou virtuais.

Apesar das duas definições de museu acima expostas terem sido formuladas no século XXI, esta palavra é originária da Antiguidade Ocidental e referia-se aos templos das musas, que na mitologia grega são as filhas de Zeus e Mnemosine, a memória (SUANO, 1986). Ainda que tenha variado o significado ao longo da história, o Museu sempre se associou à prática do colecionismo. Durante a Idade Média europeia o termo caiu em desuso, muito embora o hábito de colecionar, sobretudo objetos de arte e antiguidades, tenha permanecido entre a nobreza e o clero. A partir do século XIV, no período denominado Renascimento, o colecionismo ficou mais em voga, especialmente

com relação às peças da Antiguidade Clássica. Nos séculos XVI e XVII, as coleções foram estimuladas pelas grandes navegações e pelo cientificismo, que permitiram o contato com grupos humanos e biodiversidades desconhecidas pelos europeus. Surgiram os gabinetes de curiosidades, que exibiam todo tipo de objetos raros, valiosos e exóticos. Na mesma época, as galerias palacianas dedicavam-se às exposições de esculturas e pinturas. Os gabinetes e galerias eram para deleite e usufruto exclusivo da elite, estando a maior parte da sociedade apartada desses patrimônios particulares. Nos séculos XVII e XVIII, muitas coleções se especializaram e o termo museu voltou à usualidade. No entanto, por longo tempo o acesso continuou restrito a uma elite. Com a Revolução Francesa, em 1789, os bens do clero e da nobreza foram confiscados e transformados em acervos do Estado, dando origem a vários museus, dentre eles o Museu do Louvre.

O museu moderno nasceu tendo como principal objetivo produzir um novo homem, para uma nova sociedade do novo regime. Isto porque a identidade de um povo não é algo inato e transcendente, mas algo a ser produzido e atualizado, estando suscetível a reformulações. A sua fabricação depende de um projeto que penetre o imaginário e produza um sentimento de comunhão. Nesse sentido, os museus cumpriram um papel estratégico na educação da população e - como vimos nas definições do IBRAM e do ICOM – esta missão permanece até o presente.

Contudo, segundo Suano (1986), se havia uma consciência do potencial educativo dos museus e uma intenção dos Estados de aproveitá-los, não se sabia como fazê-lo. Nas três últimas décadas do século XIX, os planos de ação do museu, seus quadros de funcionários, departamentos, ambientes e relação com o público, passaram a ser pauta de debate. Ainda conforme a autora, revistas como a *Gazette de BeauxArts*, da França, opinavam sobre a criação de serviços educativos em museus e sugeriam a adoção de roteiros de visitas e guias permanentes para grupos escolares (SUANO, 1986).

Em 1880, o Louvre inaugurou o seu primeiro serviço educativo. Todavia, o Victoria and Albert Museum foi o primeiro a implantar um setor educativo

voltado para a população, em 1852. O museu foi construído para sediar a Grande Mostra de Todas as Nações, uma exposição de produtos industrializados, concebida por Henri Cole, que criou e dirigiu um departamento de administração governamental direcionado a educação para o design (THISTLEWOOD, 1986). Segundo Moura (2007), Cole foi o primeiro diretor a incentivar a relação escola/museu, através do intercâmbio entre o Royal Collage of Art e o Victoria and Albert Museum.

Entre o século XVIII e XIX, os maiores museus públicos europeus foram criados, assim como os primeiros museus na América. O surgimento das primeiras instituições museais no Brasil vincula-se ao projeto de criação de identidade e de um ideal de civilidade para uma colônia que acabara de se tornar o centro de um Império. O atual Museu Nacional do Rio de Janeiro foi criado por D. João VI, em 1818, seu acervo era composto por uma pequena coleção de história natural. Em 1815, D. João VI fundou a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Para tanto, contratou da França um grupo de artistas liderados por Joaquim Lebreton, para a criação de uma escola de artes no Brasil - foi a chamada Missão Artística Francesa. Lebreton trouxe consigo obras de arte e reproduções, que, junto com o acervo trazido pela realeza de Portugal, formaram a Pinacoteca Nacional, que em 1937 virou o Museu Nacional de Belas Artes. Por sinal, a maior parte dos museus nacionais foi criada a partir da década de trinta do século XX e, no mesmo período, aqueceram as discussões sobre educação nesses espaços.

## **2.2 EDUCAÇÃO NOS MUSEUS DO BRASIL**

“[...] Andando, olhando, passando... como um fio d’água passa numa lâmina de vidro engordurada, uma tristeza de se ver” (ROQUETTE PINTO apud SUANO, 1986, p. 47). Assim era, na visão de Edgar Roquette Pinto, a imagem de um grupo escolar de crianças visitando o Museu Nacional do Rio de Janeiro. Segundo Marlene Suano (1986), na primeira década do século XX, o público escolar já era o principal “cliente do museu”. Em 1927, Roquette Pinto, que foi diretor do museu de 1926 a 1935, sensível à importância de haver atividade desse cunho no museu, criou a Seção de Assistência ao Ensino (SAE). Foi,

portanto, no Museu Nacional do Rio de Janeiro, o primeiro que organizou um serviço educativo no país.

Conforme nos aponta Valéria Alencar (2008), suas pesquisas indicam que foi o Museu de Arte de São Paulo (MASP) que primeiro demonstrou preocupação com as visitas educativas, oferecendo um curso para preparar os monitores, ministrado pelo próprio diretor do museu, Pietro Maria Bardi, durante a montagem da exposição de inauguração, em 1947. O curso foi divulgado no Diário de São Paulo e numa grande matéria escrita por Arlindo Silva, para a revista *O Cruzeiro*. A partir do curso foram selecionados os monitores a serem contratados. Novamente segundo Alencar (2008), a metodologia empregada no museu aproximava-se da ideia de guia, onde o educador traduz para o público o significado das obras e explica suas técnicas e questões formais. Como podemos conferir no texto de Arlindo Silva para a referida revista: “os monitores deverão saber explicar ao povo, dentro do museu, a distinção entre um véu de Madonna do século XVI e um do século XVIII” (SILVA apud ALENCAR, 2008, p.44). O MASP contou ainda com o trabalho pioneiro de Suzana Rodrigues, que criou o Clube Infantil de Arte. Através de sua proposta as crianças tinham contato com várias dimensões da prática artística, desde a livre experimentação de materiais na “Sala Suja” ao acompanhamento das montagens de exposições em contato com artistas (MOURA, 2007).

No contexto do segundo pós-guerra, em 1948, foram criados os Museus de Arte Moderna, do Rio de Janeiro e de São Paulo, inspirados no modelo do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, o MOMA. Segundo Vera D’Horta (1995), o MAM-SP estabeleceu como missão educar o público para apreciação da arte moderna. Barbosa (2008) localiza Ecylla Castanheira e Sígrid Porto como os primeiros a organizarem serviços educativos nos museus do Rio de Janeiro, nos anos 1950. Em 1951 o MAM-SP realizou a primeira Bienal de Artes de São Paulo, e a cidade se consolidou como o grande centro de artes do país. A partir da segunda edição da Bienal, em 1953, o evento passou a contar com o Curso de Formação de Monitores, igualmente inspirado no modelo do MOMA. Segundo Moura (2007), os monitores entravam em contato



com os quadros cronológicos e genealógicos da arte e com o que havia de mais contemporâneo na produção artística e crítica.

Em 1972 o ICOM organizou uma mesa redonda em Santiago do Chile que gerou alguns princípios e resoluções para os museus. Dentre eles ficou estabelecido que o museu é um agente da educação e deve desempenhar este papel. Desta forma, as instituições que ainda não possuíssem serviços educativos deveriam organizá-los; os museus deveriam ser integrados à política nacional de ensino, entre outras premissas (REVISTA MUSEU, 2013).

A Pinacoteca de São Paulo, dirigida na época por Aracy Amaral, estruturou em 1975 um Departamento Educativo, denominado Setor de Visitas Guiadas e posteriormente, Serviço de Monitoria, cujo primeiro coordenador foi Paulo Portella Filho. O departamento também oferecia um laboratório de desenho, ministrado por artistas para o público infantil. Atualmente, o educativo da Pinacoteca de São Paulo é coordenado por Milene Chiovatto. Além das visitas educativas (não mais guiadas ou monitoradas), são oferecidos cursos para professores, materiais didáticos, projetos extramuros e um atendimento muito qualificado (coordenado por Amanda Tojal e Margarete de Oliveira) direcionado ao público com necessidades especiais.

No final da década de 1980 o Setor de Arte-Educação do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo foi coordenado pela professora Ana Mae Barbosa, que criou a Abordagem Triangular e se tornou a principal referência no ensino de arte no Brasil. Pautada na articulação do triângulo leitura de imagem, produção e contextualização, essa abordagem rompeu com a lógica da livre expressão<sup>21</sup>, que vigorou entre as Escolinhas de Arte desde a década de 1960 e do ensino de arte voltado apenas ao fazer manual. Passa-se a perceber a arte como um campo de conhecimento, inscrita num contexto histórico, social e cultural, aberta a múltiplas leituras, conforme a bagagem

---

<sup>21</sup> Vincula-se historicamente à modernidade na arte, sobretudo com o movimento expressionista liderado pelos Estados Unidos do pós-guerra. Exerceu profunda influência sobre as metodologias de educação em arte. Tal concepção defende uma liberdade total para a expressão artística das crianças, considerando, por exemplo, danoso para esta liberdade a inserção de obras de artistas nas aulas de arte. Valoriza-se a emoção, a originalidade, a auto expressão e o espontaneísmo.

subjetiva daquele que a interpreta, além de estabelecer relações com a poética do artista e os procedimentos que envolvem a obra analisada, através da produção.

Como vimos, a história da educação nos museus e a presença de profissionais dedicados a esta função não é recente nem local. Todavia, é a partir da década de 1990, que ocorre um significativo aumento no número de ações educativas em exposições e a criação de setores educativos permanentes em museus. Segundo Ana Mae Barbosa (2008), este fenômeno relaciona-se com o advento das megaexposições temporárias, que evidenciaram a presença maciça do público escolar, agradando patrocinadores e atraindo novos. Nas palavras de Rafael Silveira:

Não seria o caso aqui de atribuir o “fenômeno educativo” nestas instituições a uma causa específica. Mas podemos pensar que dentro do “novo espírito do capitalismo” [...] um dos fatores que tornou viável o “investimento” de grandes empresas nesses setores pedagógicos foi, sem dúvida, a possibilidade de que os patrocinadores (comumente grandes empresas) relacionassem seus logotipos com ações de cunho sócio-educativo. Esse tipo de manobra permitiu a criação de vínculos entre a imagem de projetos educativos – que demonstram certa preocupação social – e a imagem das empresas que os patrocinam (2012, p.50).

Barbosa (2008) também relaciona o aumento da frequência de grupos escolares ao museu a partir da década de 1990, à difusão da Abordagem Triangular e a inserção de seus princípios (ainda que modificados) nos Parâmetros Curriculares para disciplina de Artes, determinados pelo MEC (1996/1997). Isto se explica pela reinserção da imagem na educação artística, tanto através das reproduções em sala de aula como através da visita aos museus, antes inibida pelos preceitos da livre expressão, que via com maus olhos a adoção de referências no ensino de artes.

As megaexposições, que usualmente contam com um grande aparato publicitário e um alto investimento de capital, passaram a atrair multidões, ampliando os perfis de público dos museus, inclusive pessoas que nunca antes entraram nesse tipo de espaço. Valéria Alencar (2008) destaca a Mostra do Redescobrimto Brasil + 500, realizada no Parque do Ibirapuera, ano 2000, como um marco das megaexposições. O educativo, coordenado pela

professora Mirian Celeste Martins, contava com uma grande equipe de 250 monitores, que passou por um curso de formação de 150 horas, de fevereiro a abril de 2000. A exposição atraiu cerca de um milhão e meio de visitantes. A autora afirma que desde então, em todas as exposições, existe a preocupação em preparar a equipe de educadores para atender ao público, especialmente o escolar.

No Rio Grande do Sul, a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, cuja primeira edição aconteceu em 1997, em Porto Alegre (RS), transformou o cenário das artes e da educação gaúcha, atraindo multidões ao longo das suas edições. Atualmente, passados 16 anos de sua primeira edição, pode-se dizer que a Bienal exerceu um grande papel formador no público para arte contemporânea. Desde a primeira edição foi oferecido um serviço de atendimento ao público, material educativo para escolas e um curso de formação de monitores, que se centrava no discurso curatorial da mostra. Na 4ª edição, com o projeto educativo concebido e coordenado por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, a monitoria foi substituída pela mediação e o público passou a ocupar um papel cada vez mais importante. A partir da 6ª edição o Programa Educativo foi estruturado e se tornou contínuo. O projeto pedagógico da 6ª Bienal teve como principais marcas a inserção da figura do Curador Pedagógico e a percepção da instituição sobre seu papel formador, comprometido com as demandas de seu público (HOFF, 2011).

O termo Curadoria Educativa foi cunhado no Brasil pelo artista e educador Luiz Guilherme Vergara<sup>22</sup>, baseado na leitura fenomenológica do conceito de experiência estética de John Dewey e no estudo iniciado em Nova York na década de 90, a partir da experiência de algumas curadorias em diferentes instituições. Segundo Vergara (1996, p. 243), “uma curadoria educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”, transformando a experiência estética nas exposições em um espaço de interações multidisciplinar, acessível a todos, sem subtrair ou simplificar a arte a favor de um didatismo.

---

<sup>22</sup> Luís Guilherme Vergara é professor da Universidade Federal Fluminense, coordenador do Núcleo Experimental do MAM-RJ, e foi Diretor da Divisão de Arte e Educação do MAC Niterói de 1996 a 2005 e Diretor Geral de 2005 a 2008.

Voltando à questão do papel formador da Bienal do Mercosul, segundo Monica Hoff<sup>23</sup> a Formação de Mediadores se destaca como uma das ações mais tradicionais da Bienal do Mercosul, sendo os próprios mediadores seu público primeiro:

Se a Bienal do Mercosul é realmente uma instituição de formação, isso se deve em grande parte a essa experiência. E mais do que gerar público para a própria Bienal, gera também mão-de-obra pra lá de qualificada para a cidade, uma vez que todos, críticos, artistas, educadores, historiadores, montadores, dirigentes, gestores, curadores, em algum momento das nossas vidas, fomos mediadores (2011, p.117).

Coincidência ou não, todos os integrantes da Equipe de Coordenação da Ação Educativa da Exposição Séculos Índigenas no Brasil possuem uma longa trajetória na Bienal do Mercosul, tendo atuado em diferentes funções, começando como mediadores, e participado de seus cursos de formação, como alunos e ministrantes. Atualmente, para 9ª edição da Bienal do Mercosul, sou responsável pela concepção do curso de formação de mediadores junto a atual Curadora Pedagógica, Monica Hoff.

### **2.3 DOS EDUCADORES DE MUSEUS E EXPOSIÇÕES DE ARTE**

Guia, orientador, monitor, facilitador, animador, mediador. Tais substantivos relacionam-se às figuras que atuam na relação entre museu e público. Todavia, enganam-se os que supõem que são apenas diferentes maneiras de denominar uma mesma função. Cada um desses nomes corresponde a práticas e objetivos bastante heterogêneos. Basta buscar a etimologia de cada termo ou os verbos a eles relacionados, para perceber suas profundas diferenças e suas implicações.

Façamos o exercício: O que faz o guia? O guia é aquele que conduz, orienta, dirige uma pessoa ou grupo de pessoas por um caminho. No museu, o guia terá o papel de transmitir ao público as informações sobre as obras expostas e explicar seu suposto significado, conforme um roteiro estabelecido previamente. Claro, guias seguem roteiros. Dessa forma, esse personagem irá

---

<sup>23</sup> Monica Hoff é artista e educadora, começou a atuar na Bienal do Mercosul como monitora, foi supervisora da equipe de mediadores, assumiu a Coordenação Pedagógica e atualmente, na 9ª edição, ocupa o cargo de Curadora Pedagógica.

conduzir o olhar dos visitantes nessa estrada sem desvios. Estas informações, explicações e significados não são de origens quaisquer. Neste modelo, o educador tende a se efetuar como um representante do curador, de um historiador ou mesmo do artista. Ele contribui para a legitimação de um determinado discurso, que distribui lugares e valores no sistema da arte. Quanto ao público, seu papel é receber a informação despejada e os conteúdos pré-fabricados passivamente. Atua, portanto, de maneira próxima ao modelo de educação bancária, conforme aponta Paulo Freire:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (1978, p.66).

No entanto, neste caso, o próprio educador assume um papel de recipiente a ser preenchido. Quanto mais informações memorizam, melhor o guia. Quer dizer, na medida em que o guia apenas reproduz e representa um discurso e um sistema, não existe espaço para o pensamento, para o saber, para troca, para o afeto. Novamente segundo Freire: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1978, p.66).

O monitor além de trazer um conjunto de informações ao visitante carrega explícito em seu nome, o papel de monitorar, ou seja, vigiar. Na prática significa indicar ao visitante que obra pode ser tocada e que obra deve ser apenas contemplada. Em tempos de trabalhos de arte interativos e tecnológicos, fica a cargo do monitor instruir o público sobre os modos de se relacionar com o objeto artístico. Fica a pergunta: Explicar o funcionamento de um determinado objeto é necessariamente uma prática educativa? Creio que precisa de algo mais e não fui a primeira a pensar isso, como o leitor poderá ver a seguir: “Em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso do assunto de arte, apresentara um projeto a uma comissão parlamentar para que se desse uma função mais educativa ao museu: apresentar os objetos com função crítica

e não meramente expositiva” (SUANO, 1986, p.39). Rejane Coutinho vai por outro caminho, igualmente pertinente para análise do termo monitor. Segundo ela, nesse modelo, a pessoa que conduz a visita não é ainda reconhecida como um especialista em arte, uma grande autoridade no assunto, mas como alguém que está em processo de formação, que absorve e reproduz um discurso: “Um tipo de aprendiz do mundo da arte. Dessa situação talvez tenha se originado a infeliz designação pelo qual essa pessoa tem sido reconhecida no Brasil, o ‘monitor’ do museu ou exposição” (COUTINHO, 2008, p.172).

O termo facilitador é menos adotado, porém faz parte dessa coleção de abordagens educativas dos espaços culturais e museais. Considero umas das concepções mais equivocadas, porque implica na ideia de que o educador deve facilitar o processo de produção de sentido e interpretação do público. Pergunto-me como isso é feito? Simplificando? É preciso reduzir a complexidade de um trabalho de arte para que o público não especializado consiga acessá-lo? Tenho convicção que independente da familiaridade do público com a arte, seu nível de ensino ou idade, a obra de arte pode ser pensada, sentida, vivida, analisada e criticada em toda sua complexidade e plenitude, com as ferramentas que a pessoa possuir. Creio que o papel de um educador comprometido com a potência seja problematizar e não facilitar: “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento” (DELEUZE, 1988, p.231). Conforme o filósofo, portanto, o pensamento não é uma atividade espontânea, para acontecer é necessário o encontro com algo que nos force a pensar, que destrua uma imagem anterior, que provoque um conflito, que desacomode, que nos movimente. Não existe pensamento no reconhecimento, na reconhecimento, na acomodação. A arte pode ser este algo, assim como pode ser um livro, uma matéria de jornal, uma pessoa, um acontecimento. Esse algo que nos força a pensar é o que Gilles Deleuze chamou de intercessores:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de

intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (2008, p.156).

Rafael Silveira (2012) faz uma análise do termo mediador através de sua etimologia e da significação para o campo jurídico a fim de pensar as implicações do conceito adotado em nossas práticas educativas, atentando para o fato de que as palavras não são neutras, vazias ou indiferentes. Conforme a etimologia da palavra, que vem do latim *mediatione*, a mediação é atividade de ficar no meio, entre dois polos. O mediador, portanto, é aquele que estabelece a relação entre as partes. No caso do mediador do museu, os polos opostos seriam público e obra de arte. Todavia, Rafael chama atenção para o fato de existirem uma série de elementos mediadores no espaço expositivo. Aliás, o próprio espaço expositivo é um elemento mediador! Mas existe ainda o discurso curatorial, as expografias, os textos de especialistas, as notícias divulgadas pelos meios de comunicação, os outros visitantes, etc. Conforme Mirian Celeste Martins “o estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estésica” (2005, p.55). Sobre a relação do termo com o campo jurídico – o mediador como aquele que vai pacificar um conflito e produzir consenso - Rafael afirma:

[...] a potência política na atuação do educador reside no estímulo aos modos de relação que questionam os enunciados e visibilidades e, ainda, eu diria suas mediações. Não se trata de propor uma visita onde todos têm que discordar de tudo, mas antes, notar que através do conflito entre as posições e interpretações – do educador, dos visitantes, dos textos curatoriais, dos artistas, das obras, etc. – podem emergir novas formas de relações entre estes (SILVEIRA, 2012, p.56).

Atualmente, as práticas educativas realizadas nos museus e exposições de arte se transformaram e se diferenciaram. Em muitos programas educativos - como os da Fundação Bienal do Mercosul, Santander Cultural de Porto Alegre, Fundação Iberê Camargo, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), Museu da Chácara das Pedras do Rio de Janeiro, Pinacoteca de São Paulo, Bienal de São Paulo, Museu Nacional, do Distrito Federal, etc. - o papel do mediador não é servir de ponte entre obra e público, não é somente

informar, não é representar a instituição, não é legitimar posições, nem reproduzir discursos, mas favorecer a percepção, estimular a curiosidade e criar condições para o pensamento, o debate e construção de conhecimento compartilhado. A mediação se aproxima das teorias construtivistas de aprendizagem, pois os sujeitos envolvidos são ativos na construção da interpretação e leitura dos objetos em questão.

Monica Hoff, partindo de uma livre relação com a expressão Artista-etc., cunhada por Ricardo Basbaum, apresenta a ideia de um mediador-etc:

De monitor a guia, de educador a facilitador, parece que hoje essa figura entre, que tantos debates gera, toma a forma de uma figura-etc., ou de um mediador-etc. Entendendo esse mediador, ao mesmo tempo, como uma figura múltipla e ímpar que não é mais ponte de “entendimento” entre a obra “hermética” e o público “despreparado”, mas que é, principalmente, o público primeiro, aquele que é constantemente transformado e que transforma ao mesmo tempo; que não tem mais uma função delimitada e única, mas que existe em todas as suas características, diferenças e saberes. (2009, p.109)

Tem se destacado como objetivo do mediador possibilitar que o público vivencie uma experiência na exposição. O que seria isto? John Dewey, um teórico estadunidense do final do século XIX, escreveu um livro chamado Arte como Experiência (1974), que tem sido muito adotado no campo da arte educação. Segundo esse autor, o exercício de quem percebe a obra de arte é distinto, mas próximo de quem a produz, pois na experiência que realmente pode ser considerada estética, quem percebe reconstrói, ou cria conceitualmente a obra para si (DEWEY, 1974).

Conforme Jorge Larrosa (2002), uma experiência acontece quando algo nos toma, nos toca, nos marca. Uma pessoa pode ter sozinha uma experiência com um trabalho artístico, um filme, um livro ou mesmo uma situação cotidiana, mas outras pessoas podem passar pela mesma situação e não lhe ocorrer o mesmo. A experiência é individual, intransponível e não pode ser transmitida de uma pessoa a outra. Portanto, não pode haver uma fórmula para provocá-la. O autor afirma ainda, que ter uma experiência é algo cada vez mais raro e aponta o excesso de informação como o principal responsável por essa escassez. Dessa forma um educador que prime pela transmissão de conteúdos



jamais possibilitará que o público passe por uma experiência. Como exercer então esta ação eminentemente oral sem ser unicamente informativo? Pude perceber empiricamente que boas questões ou boas conexões podem estimular uma pessoa ou grupo a seguir um fluxo incrível de percepção e pensamento. E sim, isto pode provocar uma experiência. Nem sempre se alcança isso sozinho, independente do nível de educação de frequência em exposições e de acesso a bens culturais. Mas é fundamentalmente no encontro, na troca, no afeto, na sensibilidade, na atenção, na escuta, na pausa que se criam condições para que uma experiência aconteça. Nas palavras do autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Comumente algumas pessoas atribuem ao mediador o papel de explicar o objeto exposto, sobretudo quando este é um trabalho de arte contemporânea. Esta expectativa está intimamente conectada a pelo menos dois problemas. O primeiro diz respeito ao objeto em questão. A meu ver não é o objeto que carrega significados, mas as pessoas que atribuem significados aos objetos e eles podem diferir em épocas ou lugares distintos. Claro que se observo atentamente um trabalho de arte, se o questiono, o percebo, o investigo, posso coletar uma série de elementos que vão me auxiliar a produzir significado sobre o mesmo. Se existe uma banana pintada sobre uma tela branca, todos os videntes poderão ver sem auxílio que se trata da representação de uma banana e não de um elefante. Todavia, os significados não são frios e neutros, e olhar um objeto de arte é algo mais que o exercício de ver. Nós interpretamos o que vemos. A interpretação é quente, espessa, maleável, parcial, ativa. Quer dizer, quando interpreto um determinado objeto, trago minha bagagem subjetiva, minhas memórias, minhas experiências, minhas relações. Se todos podem concluir que é uma fruta e não um animal que está pintado na tela, nem

todos terão as mesmas referências sobre a figura. Eu posso amar ou odiar bananas, eu posso nunca ter visto uma banana, porque esta fruta não existe em meu país, eu posso ter uma bananeira em meu jardim, enfim, os exemplos são infinitos. Segundo Rancière:

O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cênicos e noutro gênero de lugares. Compõe o seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente. Uma espectadora participa na performance refazendo-a à sua maneira, por exemplo, afastando-se da energia vital que esta supostamente deve transmitir para dela fazer uma pura imagem e associar essa imagem pura a uma história que leu ou que sonhou, que viveu ou que inventou (2010, p.22).

O segundo problema relacionado à ideia do mediador como explicador diz respeito ao que esse mesmo autor vai chamar de o mito da pedagogia:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (2011, p.23).

Ao fundar esta lógica o mito pedagógico institui que é necessário um explicador para haver compreensão. Este é, segundo o autor, o princípio do embrutecimento, porque subordina uma inteligência a outra. Por outro lado, o autor não propõe a abolição do educador, mas a substituição do mestre explicador pelo mestre emancipador, aquele que provoca o aluno a usar sua própria inteligência e, ainda: “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplex questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? (2011, p.44).” Crítica semelhante à realizada pelo pedagogo Paulo Freire (1978), como vimos anteriormente. Da mesma forma, o mediador não transmite nem explica, porque a cada mediação são criados novos modos de ver, de relacionar, de interpretar, de pensar o objeto em questão. Como escreveu Rafael Silveira (2012), o educador não

pode guiar, porque o caminho é criado coletivamente no próprio ato de caminhar. Por isso Rancière (2011) adverte que para emancipar alguém é preciso que se tenha emancipado a si próprio.

Nesse sentido, um dos papéis do mediador é possibilitar que o espectador crie suas leituras e interpretações sobre os objetos expostos, agregando novas informações, relacionando as falas dos envolvidos aprofundando ou problematizando as questões colocadas, ou mesmo, criando desvios, que permitam o alargamento dos conhecimentos, inclusive os dele. Assim sendo, deve respeitar a bagagem subjetiva de cada um, tecer relações com questões que façam parte do universo do visitante, sem se limitar ao que já é conhecido, mas o alargando.

Partir da bagagem pessoal do público pode parecer difícil para apenas um encontro de poucas horas. Primeiro, porque na maioria dos casos, trata-se de um grupo de pessoas, portanto de uma multiplicidade de histórias, saberes, experiências. Segundo, em função do próprio tempo de contato, que poderia dificultar essa troca. Até mesmo para um professor em sala de aula, que tem um contato diário com os estudantes, a grande quantidade de alunos, o tempo e a necessidade de dar conta dos conteúdos curriculares muitas vezes dificulta essa relação. No entanto, é ao longo da própria visita, em fluxo, através dos comentários e questionamentos do grupo e das respostas às questões lançadas pelo mediador, que se forma esse espaço onde tal bagagem pessoal será inevitavelmente constitutiva da mediação. É, portanto, um trabalho de grande sensibilidade e atenção. As interpretações individuais podem contribuir mutuamente para a ampliação da percepção do grupo como um todo. O mediador será o responsável por dar forma a essa trama. No entanto, não se trata de tentar produzir consenso, ou extrair dessa polifonia a conclusão sobre a interpretação mais correta. No caso da arte contemporânea - assim como no caso da arte ameríndia, que veremos no próximo capítulo - muitos trabalhos traçam relações com diversas áreas do saber e da vida. Portanto, estão abertas a múltiplas apropriações e significações, se tornando incompatível qualquer tentativa de estabelecer uma categorização entre interpretações mais ou menos verdadeiras. Claro que, se alguém produzir uma

relação, ou tecer um comentário muito distanciado da obra, o mediador pode ajudar a conduzir para um aprofundamento ou uma revisão da ideia. Mas isso não deve ser feito de forma a censurar ou inibir a participação da pessoa:

Eu tendo a pensar as coisas como um conjunto de linhas a serem desemaranhadas, mas também cruzadas. Não gosto dos pontos, pôr os pontos nos is me parece estúpido. Não é a linha que está entre dois pontos, mas o ponto que está no entrecruzamento de diversas linhas. Pois não são os começos nem os fins que contam, mas o meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra (DELEUZE, 2008, p. 200).

A qualidade da visita depende do encontro entre o mediador e o público, do vínculo estabelecido entre ambos para que se tornem intercessores e as linhas que os perpassam possam se cruzar. Todos, educador e visitante, são convocados a criar. A mediação, quando potente, pode ser uma convocação ao pensamento.

### 3. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS MEDIADORES NA AÇÃO EDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO SÉCULOS INDÍGENAS DO BRASIL

No presente capítulo o leitor encontrará as apresentações e análises do Curso de Formação de Mediadores e do Programa de Visitas Mediadas, realizado pela Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil. Para me guiar, segui a pistas deixadas no meu *momentário*, os registros dos visitantes, fotografias, relatórios, entrevistas e vídeos, contendo as vozes e olhares dos mediadores indígenas sobre esta história. Enfim nas páginas a seguir imprimi as muitas marcas produzidas por esta viagem pela *Pamiri Yukusi*.

#### 3.1A EQUIPE DE MEDIADORES

E eu acho que a gente tem o direito de resposta, sabe? É isso que está faltando: a gente ter esse direito de resposta. Porque as pessoas precisam ver, conhecer, realmente, conhecer do índio, não só através do não índio, que é o que acontece geralmente (Warderleia de Souza Baré, 2011).

Ao longo da história do Brasil, a palavra do indígena foi interdita e silenciada na ordem do discurso (FOUCAULT, 2008), sendo também comum a presença de um não indígena para representá-los. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2008. p.91)“quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” Ainda conforme o autor, a identidade é uma fabricação social imposta, que se firma na diferenciação entre um “eu” e um “outro”. Implica necessariamente uma classificação binária, marcada por relações de poder assimétricas, hierarquizadas, excludentes e a eleição de uma identidade como norma e modelo. Todavia, o projeto Séculos Indígenas no Brasil, em seu fundamento, luta pelo direito indígena à auto representação e pelo seu protagonismo. Portanto, em consonância com a proposta do projeto,

desde que se decidiu que teríamos uma equipe de mediadores na exposição, ficou definido que ela deveria ser constituída majoritariamente por indígenas.

Por intermédio de Seeribhi Lula Apolo Prado Sampaio, indígena do povo Tukano, estudante de agronomia na Universidade de Brasília (UnB) e filho de Álvaro Tukano, formou-se um grupo com cerca de vinte cinco jovens, composto em sua maioria por indígenas, oriundos de mais de 10 povos diferentes. Todos eles residiam em Brasília por motivos de estudos ou para acompanhar seus familiares e possuíam escolaridade do nível médio ao doutorado. São eles: Aisanain Páltu Kamaiwra, doutorando em linguística pela UnB; Ângela Vieira de Souza Apurinã<sup>24</sup>, técnica em Meio Ambiente pela Escola Agrotécnica Federal de Ceres; Samantha Ro'otsitsina Juruna Xavante<sup>25</sup>, mestranda em Sustentabilidade dos Povos e Terras Indígenas pela UnB; Cleidson Meireles Sampaio, Luvan Prado Sampaio, Shirlene Prado Sampaio, Felipe Semani e Sarai Semani, todos do povo Tukano, com ensino médio em andamento ou concluído; Natanael Dessano<sup>26</sup>, estudante de Agronomia na Unb; Dalvanice dos Santos Atikum<sup>27</sup>, estudante de Engenharia Civil no Centro Universitário do Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN; Gleucemir Nicasio Rodrigues Macuxi<sup>28</sup>-

---

<sup>24</sup> Povo Indígena da região do Amazonas, Mato Grosso e Rondônia, da família linguística Aruak Maipure, com população estimada em 8.267 (Siasi/Sesai, 2012). Sua história é fortemente marcada pela violência dos dois ciclos da borracha na região amazônica. Hoje lutam pelos direitos a algumas de suas terras que ainda não foram reconhecidas e que são recorrentemente invadidas por madeireiros (APURINÃ/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>25</sup> Povo Indígena da família linguística Gê, que habita a região do Mato Grosso, com população estimada em 15.315 (Funasa, 2010). Ro'otsitsina Xavante é filha de Mario Juruna, falecido líder Xavante, que em 1982 elegeram-se deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, convertendo-se no primeiro e único líder indígena brasileiro a chegar ao Congresso Nacional. XAVANTE/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>26</sup> Povo Indígena da família linguística Tukano, com população estimada em 2.204 (Dsei/Foirn, 2005), na fronteira entre Brasil e Colômbia. (DESANA/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA, 2012).

<sup>27</sup> Povo Indígena, que habita a região de Pernambuco e Bahia, reconhecidos como indígenas na década de 1940, família linguística incerta, com população estimada em 7.924 (Siasi/Sesai, 2012). (ATIKUM/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA).

<sup>28</sup> Povo Indígena da família linguística Karib, localizados na região de RR, Guiana Equatorial, Venezuela, com população estimada em 29.931 (Funasa, 2010) 9.500 (Guiana, 2001). Os Macuxi vêm enfrentando desde pelo menos o século XVIII situações adversas em razão da ocupação não-indígena na região. Protagonizaram nas últimas décadas, juntamente com

Wapixana<sup>29</sup>, estudante de administração pela Universidade Paulista - UNIP; Kariny Ribeiro, Debora Barros, estudantes de enfermagem na UnB, Tania Pereira, estudante de nutrição na UnB e Leandro Benedito, estudante de medicina na Unb, todos do povo Tupinikin<sup>30</sup>; Tiago Kirixi Munduruku<sup>31</sup>, estudante no Ensino Médio; Wanderleia Melgueiro de Souza Baré<sup>32</sup>, estudante de química na UnB; e Zelandes Patamona<sup>33</sup>, mestrando em Sustentabilidade nos Povos e Terras Indígenas pela UnB. Dentre os mediadores não indígenas, originalmente seis pessoas, contamos na equipe final com duas: Cristiane Lopes e Juliana dos Santos, estudantes do Ensino Médio.



Imagem 9:  
Diana  
Kolker e  
equipe de  
Mediadores.  
Foto:  
Luciano  
Laner. DF,  
2011.

outros povos da região, uma luta Tribunal Federal em 2009, que confirmou a homologação e a retirada dos ocupantes não-índios.( MACUXI/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA) .

<sup>29</sup> Povo Indígena da família linguística Aruak, localizados na região de Roraima, Guiana Equatorial e Venezuela, com população estimada em 7.832 (Funasa, 2010) 6.000 (Forte, 1990) (WAPIXANA/ POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA).

<sup>30</sup> Povo Indígena da família linguística Tupi, localizados na região de Espírito Santo, com população estimada em 2630 (Funasa) (TUPINIKIN/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA).

<sup>31</sup> Povo Indígena da família linguística Munduruku, localizados na região de Mato Grosso, Amazonas e Pará, com população estimada em 11.630 (Funasa) (MUNDURUKU/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA).

<sup>32</sup> Povo Indígena da família linguística Aruak, localizados na região do Amazonas e Venezuela, com população estimada em 10.275 (Dsei/Foim, 2005) 2.815 (INE, 2001) (BARE/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA).

<sup>33</sup> Povo Indígena da família linguística Karib, também chamados de Ingariko, localizados na região do Roraima, Guiana Equatorial e Venezuela, com população estimada em 1.271 (Funasa, 2010) (INGARIKO/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA).

Esses jovens participaram do Curso de Formação de Mediadores ministrado pela equipe de coordenação da Ação Educativa. Alguns participantes, cujos nomes não estão listados, não foram incorporados à equipe. Uns se desligaram em virtude da demora para a execução do projeto e outros, porque eram interessados apenas na formação. Por solicitação da Caixa Cultural do DF, alguns de seus educadores acompanharam nossa formação. Contamos, ainda, com a preciosa participação de Jaborandy Tupinambá<sup>34</sup>, da ONG Thydewá, que foi parceira da Ação Educativa.

Um dos objetivos fundamentais da Ação Educativa foi desmanchar um modelo de subjetivação baseado na identidade para afirmar a diferença. Como percebemos na fala de Luvan Sampaio Tukano: “Então, para mim essa exposição foi um grande passo que dei na minha vida, mostramos para não indígenas que somos diferentes e somos capazes que nem eles” (relatório final, 2011). Promovendo o contato, sem intermediários, entre indígenas e não indígenas buscamos romper com a tradição colonialista que identifica no indígena o outro, ou um exemplar exótico da diversidade brasileira, afirmando a presença do indígena na contemporaneidade.

### **3.2A FORMAÇÃO DOS MEDIADORES CULTURAIS**

[...] pensemos nos ambientes de formação de mediadores e de ações educativas em exposições de arte. Nestes ambientes atravessados pela arte e pela educação nos tornamos música com nossos corpos vibrando e fazendo vibrar outros corpos. Alteramos ritmos de outros corpos e por ritmos de outros corpos somos alterados (SILVEIRA 2011, p. 94).

Como vimos na seção 2.2 do capítulo anterior, as ações educativas em museus são comumente precedidas por um período de formação para a equipe de educadores. No exemplo do MASP - a respeito da formação da primeira equipe de monitores da instituição, em 1947, vimos que o curso teve um caráter conteudista, ou seja, os educadores foram abastecidos com os conteúdos fornecidos pelo diretor da instituição, para posteriormente repassá-

---

<sup>34</sup> Povo Indígena reconhecido em 2001 pela Funai, com população estimada em 4729 (Funasa, 2010) localizada na região da Bahia. (TUPINAMBÁ/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA).



los ao público. Toda a formação voltava-se ao par transmissão/recepção da informação, ao passo que não se pensavam as estratégias e metodologias educativas. Este tipo de preparação das equipes educativas ainda é comum entre muitas instituições, seja para as exposições permanentes ou temporárias. Pode não ser o próprio diretor do museu instruindo a equipe de mediadores, mas certamente eles têm acesso a textos e palestras de críticos, historiadores, curadores, que transmitem os discursos pertinentes para a instituição sobre a mostra em questão. O acesso a esses conteúdos é sem dúvida alguma de grande importância para a preparação da equipe. Conforme Rejane Coutinho (2009), é o direcionamento dado aos cursos que pode reforçar uma prática de reprodução de discursos ou possibilitar uma leitura crítica das informações concedendo mais ou menos autoria ao educador. Penso, todavia, que para formação de um educador de museu é necessário muito mais do que a construção de um repertório amplo e qualificado, é também muito importante pensar e experimentar as práticas educativas específicas a estes espaços.

A equipe de coordenação da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil não levou um pacote fechado com receitas sobre como realizar uma mediação. A escuta foi uma parte essencial do processo, já que os mediadores possuíam suas próprias vivências com educação, na escola, universidade e nas aldeias. Interessava-nos saber como cada um deles pensava a educação. Há de se considerar que o aprendizado através da experiência e da oralidade são aspectos essenciais tanto na educação tradicional dos povos indígenas quanto na mediação cultural. Ou seja, apesar de todos os participantes estarem vivendo a experiência de serem mediadores pela primeira vez, nós não fomos transmitir algo, mas criar algo a partir deste encontro entre as estratégias educativas realizadas em exposições de arte e aquilo que os próprios participantes do curso apresentassem para nós. Soma-se a isto o fato de que não nos colocamos no papel de transmitir conteúdos para a equipe, por razões óbvias: ninguém melhor do que eles para falar sobre seu próprio povo ou para conversar com o público sobre as questões relacionadas aos povos indígenas. Nas palavras de Gleucemir Nicasio Rodrigues Macuxi Wapichana: “Na medida em que fomos sendo preparados para lidar com os mais diversos

públicos, comecei a ter confiança no que iria realizar, pois como sempre nos diziam: ‘você é que tem o conhecimento sobre seu povo’” (Questionário, 2011).

Dessa maneira, pensamos que uma formação somente através de palestras e falas unilaterais estava fora de questão. Assim, o curso se constituiu como um laboratório, onde todas as aulas ocorriam através da experimentação e da conversa. As atividades foram realizadas em duas exposições no Memorial dos Povos Indígenas (uma delas a própria exposição Séculos Indígenas no Brasil, no período de montagem) e duas exposições no Museu Nacional, onde, além do laboratório, eles participaram de uma mediação conduzida pela coordenadora do educativo da referida instituição na exposição Lucio Costa.

A grande experiência dos coordenadores com as práticas educativas em exposições de arte foi fundamental para a concepção do curso de formação dos mediadores. O que traz uma questão interessante, já que o enquadramento da exposição Séculos Indígenas no Brasil na categoria de exposição de arte pode ser questionado. Isto se explica pelo fato de os povos indígenas não possuírem originalmente conceitos equivalentes aos de arte e estética conforme os concebemos. Não existe, por exemplo, uma distinção entre arte e artefato, ou seja, entre os objetos produzidos para o uso e para a contemplação. Como podemos perceber nas palavras de Angela Apurinã: “Quem é branco vê simplesmente uma decoração, que é lindo, é uma beleza. Mas só que a primeira coisa que me vem na mente quando eu vejo é um trabalho: é que eu usava para peneirar massa, né?” (Entrevista, 2010). Contudo, ainda que os povos indígenas não possuam o conceito de estética, os valores do campo da arte ocidental, que não estabeleçam distinção entre os objetos produzidos para o uso e os objetos produzidos para contemplação, não significa que não tenham elaborado os seus próprios termos, valores e critérios para realizar e discutir suas práticas criadoras e socioculturais. Els Lagrou aponta uma grande proximidade entre as produções materiais dos povos indígenas e a arte conceitual, por exemplo, argumentando que ambas materializam complexas redes e conjuntos de significados, que podem expressar modos de vida, de pensamento, de organização social. Lins afirma,

ainda, que a arte ameríndia é uma constelação de tempos plurais, onde o antigamente se encontra com o agora e com um saber do futuro (2004, p.33). Para Dalvanice Gonçalves Atikum, a arte “nos faz semelhantes a Deus. Não damos vida, mas fazemos parte de forma ativa da criação” (Entrevista, 2010). O tema é polêmico e muito relevante; contudo, em virtude da extensão deste trabalho, não poderia desenvolvê-lo à altura de sua complexidade.

O que nos interessa por hora é que, no trabalho realizado pela ação educativa, os objetos expostos foram explorados em suas potencialidades relacionais. “Tudo está em tudo”, nos aponta Rancière (2011, p.41). Portanto, através dos elementos presentes na exposição, os mediadores poderiam desenvolver os mais variados assuntos. Cada peça apresenta uma gama inesgotável de possibilidades. No entendimento da mediadora Ro’otsitsina Xavante:

A ação educativa em si é muito importante para o outro. Para que o visitante, quando chega no museu ou no memorial, possa perceber que o que está ali não é somente uma imagem, que aquela imagem agrega uma história. Não é simplesmente um objeto, um arco e flecha ou uma panela. Não é simplesmente porque está no museu significa que seja do passado, pode ser uma coisa atual. Isso é importante na ação educativa, que vai ser uma ação que vai demonstrar pro outro o que agrega aquele objeto ou aquela arte. Que história aquilo pode ser para o outro? Não vai ser eu que vou dizer se ele está totalmente certo ou totalmente errado, mas as possibilidades que um único objeto pode trazer de acordo com as vivências do outro. (2011)<sup>35</sup>.

No primeiro dia de trabalho da Ação Educativa em Brasília, em 11 de junho de 2010, estavam presentes Luciano Laner e Karina Finger. Neste primeiro encontro as pessoas se apresentaram, falaram de seu povo e suas expectativas com o trabalho, ao passo que Luciano e Karina apresentaram o projeto e a Ação Educativa. Conforme Luciano descreveu em seu relatório, eles ficaram muito empolgados com a diversidade étnica do grupo, diante da possibilidade de aprender com os colegas sobre seus povos e ao mesmo tempo falar sobre sua própria cultura.

---

<sup>35</sup> As transcrições de entrevistas em audiovisual aparecerão no texto com espaçamento simples, letra tamanho 11, utilizando a margem total da página, a fim de diferenciá-las de citações de texto escrito.

Rosane Kaingang, liderança indígena consultora do Séculos Indígenas no Brasil, também estava presente no Memorial dos Povos Indígenas e fez algumas intervenções relacionadas às demandas e posicionamentos políticos do projeto: “Rosane colocou a necessidade deles conhecerem o panorama político que envolvem as questões indígenas hoje, de estarem bem situados em relação a isso e de saberem responder perguntas, que certamente surgirão, sobre quais as reivindicações dos indígenas, as questões de território, etc.”(LANER/Relatório em áudio, 2010) De fato, pudemos conferir nos relatórios produzidos por alguns mediadores ao final do trabalho que tais questões surgiram com muita frequência:

As pessoas que eu mediava (adolescentes, universitários, estrangeiros) sempre perguntavam: como estava a situação política, social dos indígenas no Brasil contemporâneo? Como o governo federal ajudava os povos indígenas? O que os indígenas estavam fazendo para conseguir seus direitos? (TIAGO MUNDURUKU/RELATÓRIO FINAL, 2011)

No segundo dia de trabalho, no turno da manhã, uniram-se ao grupo Roger Kishalowsky e Zaqueu Kaingang. Pensando numa participação mais ativa dos mediadores, na ideia de criação coletiva e, ainda, numa estratégia para que os participantes interagissem e se conhecessem melhor, a atividade propunha que apresentassem para o grupo uma dança, canto ou jogo de seu povo. Para nossa surpresa, a proposta não funcionou. Apenas dois participantes toparam apresentar, ainda de maneira inibida. Mesmo não estando presente nesse momento, escrevi no *momentário* a seguinte hipótese: “Creio que esses cantos e danças sejam atravessados pelas cosmovisões de cada povo. Imagino que não devem ser apresentados de forma descontextualizada e individualizada, porque são feitos coletivamente, ou talvez seja necessário autorização da comunidade para expor tais práticas.” (CUNHA, 2010).

Eu cheguei a Brasília na tarde de sábado, dia 12 de junho. Combinamos que faríamos uma grande roda de conversa com os mediadores para começar a formular a ideia do que é o trabalho de mediador cultural. A roda aconteceu na Estação Digital do Memorial dos Povos Indígenas. Durante a conversa Zaqueu Kaingang fez uma intervenção e acabou conduzindo o assunto para

outro caminho. Zaqueu trazia a mesma preocupação que Rosane Kaingang demonstrou no dia anterior. Preocupou-se ainda com o fato de que os jovens indígenas retornassem às suas aldeias após suas formações acadêmicas, que não fossem seduzidos pela vida urbana globalizada e que conservassem suas tradições. Questões de real relevância. Zaqueu falou a todos sobre a educação tradicional Kaingang, a questão da oralidade e da importância de falar a língua mãe de seu povo.

De noite fizemos uma reunião para avaliar os dois primeiros dias de trabalho. Concluímos que a ideia de mediação ainda estava muito abstrata para os mediadores. Isto não era muito problemático, porque o conceito seria construído no processo e a prática da mediação seria vivenciada de diferentes maneiras.



Imagem 10: Visita Mediada no Museu Nacional. Foto: Luciano Laner, jun.2010.

Dia 13 de junho fomos ao Museu Nacional para vivenciarmos uma visita mediada. Estávamos um pouco apreensivos porque não conhecíamos o trabalho educativo do museu; portanto, não sabíamos se a concepção de mediação da instituição se afinava com a nossa. Se não, correríamos o risco de deixá-los um pouco confusos a respeito da proposta; mas, ainda assim, conversaríamos após a experiência e os assuntos seriam problematizados e pensados. Por fim, fomos recebidos por um mediador que realizou um acolhimento com o nosso grupo. Ele nos apresentou a mediadora que iria nos acompanhar no museu, era uma das coordenadoras do Programa Educativo. Foi uma excelente mediação e pudemos usar vários momentos da visita como referência em nossas atividades. Ciente de que o nosso grupo estava iniciando o curso de formação de mediadores, a educadora conversou a respeito do

próprio trabalho do mediador. Ao final, sentamos em roda e conversamos sobre a visita mediada, tratando de temáticas como: as etapas que constituíram a mediação, a importância de realizar um bom acolhimento ao grupo visitante, de estabelecer empatia e proximidade com o grupo, o cuidado com a conservação dos objetos expostos, a relação do corpo no espaço, estratégias para evitar dispersão, os questionamentos que envolvem o público e estimulam o pensamento e participação, o uso do tempo, as infinitas possibilidades de percursos, temas e abordagens numa mesma exposição, etc.

O grupo avaliou que, após a experiência de serem mediados, compreenderam melhor qual seria o papel deles na exposição. Percebemos que ficaram muito estimulados. Nas palavras de Gleucemir Macuxi Wapichana: “Uma das etapas que fez muita diferença foi a formação na qual tive a oportunidade de ir ao Museu Nacional ver a exposição Lucio Costa, foi lá onde vi uma mediação acontecer e a partir daquele momento vi que não seria fácil conduzir um grupo de pessoas” (Questionário, 2011).

Após a visita iniciamos as dinâmicas do laboratório de mediação. O laboratório envolveu exercícios com análise de imagens, estímulo à percepção, à experiência com os objetos, com as exposições como um todo, com os espaços que abrigavam as exposições e com as diferentes significações criadas pelos participantes a partir dessas relações. Nesta proposição os sujeitos envolvidos são ativos na interpretação dos objetos em questão, possibilitando que todos contribuíssem criando seu próprio estilo de mediar.

As primeiras dinâmicas aconteceram na exposição *O Brasil Africano: Diáspora, Quilombos, Territórios, População*, em exibição no subsolo do Museu Nacional (2010) A exposição era composta por grandes pôsteres com fotos e mapas e o tema da atividade era análise de imagem. Pedimos que os mediadores se dividissem em grupos de quatro pessoas e observassem toda mostra para escolher uma das imagens expostas. Feita a escolha o desafio era desenvolver uma conversa a partir de assuntos motivados pela imagem escolhida. Os grupos tiveram um tempo para dialogar, e por fim pedimos que conduzissem a conversa com todos. Logicamente, não esperávamos que os

mediadores tivessem informações prévias sobre as fotos expostas, portanto a atividade focava-se no exercício do olhar. Conforme Martins:

O educador ensina a olhar, olhando. Mas não é um ver qualquer, superficial, rápido, não-implicado com o conhecimento. Educador ensina o sensível olhar-pensante. Olhar sensível, e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia. (1993, p.200)

A motivação do grupo na atividade foi fascinante. Ro'otsitsina Xavante e Ângela Apurinã, espontaneamente começaram a mediar visitantes. Não me aproximei para não acanhá-las, porém observei de longe as expressões sorridentes, o papo fluído, os gestos, os dedos que apontavam para a imagem. O grupo já ficou atento às questões como as relações existentes entre os trabalhos presentes na mostra, a legenda das obras, o envolvimento do público através de perguntas provocadoras. No terceiro grupo um dos participantes falou: "Eu tenho a minha interpretação e vocês?" Também observou que "ao olhar a imagem de longe vemos uma coisa, ao olhar de perto vemos outra". O quarto grupo fez relações entre os personagens presentes na imagem com os povos indígenas. O quinto grupo teve uma abordagem mais informativa, mas, por outro lado, bastante cuidadosa para que o público compreendesse os assuntos abordados, explicando, por exemplo, o que é um quilombo e trazendo muitos dados históricos.

Ao final da atividade os mediadores participaram de uma dinâmica de integração com Livia Zimmermann e fizemos uma nova roda de conversa. Todos os grupos foram comentados coletivamente, destacando os aspectos potentes e problematizando outros. Os tópicos problematizados envolveram tanto aqueles que estavam conduzindo a mediação, quanto os que estavam participando no papel de público. Levantamos questões como a postura diante do grupo e do objeto em exposição, o volume da voz, a relação do corpo no espaço, o cuidado para não confundir nossa interpretação pessoal com a verdade sobre um assunto, a atenção a todos os elementos presentes na exposição, atenção às reações, as artimanhas pessoais para envolver o público na conversa, a adequação da fala para diferentes públicos, etc. Aquilo que Coutinho chama de competências para se relacionar com o público:

Porém sabemos que o público se constitui de sujeitos diversos, com diferentes demandas e necessidades, pertencentes a diferentes comunidades interpretativas. Ou seja, quando falo da dimensão comunicacional, não me refiro apenas à capacidade de se comunicar, de colocar a voz, de ter atenção com sua postura corporal, seu olhar, seus gestos, enfim sua presença em relação ao grupo e ao próprio espaço expositivo, questões importantes, mas chamo a atenção, sobretudo para a capacidade de flexibilizar a comunicação para os diferentes públicos. Sensibilidade de escuta para perceber as diferentes demandas, para identificar sem estereotipar os diferentes contextos de origem dos sujeitos. Em suma, capacidade de articular e adequar seu discurso para os diferentes públicos (2009, p.3745).

No dia seguinte Roger Kichalowsky conduziu a atividade. A dinâmica aconteceu no Memorial dos Povos Indígenas e consistia em descobrir através de palavras-chave a qual objeto exposto ele se referia. Depois a brincadeira se invertia e cada dupla tinha que escolher um objeto, definir suas palavras-chave e desafiar o restante do grupo a descobrir. A proposta funcionou muito bem no sentido de estimular a percepção sobre um objeto e as múltiplas possibilidades de abordá-lo. No terceiro momento da atividade o desafio era usar as palavras-chave a fim de elaborar uma questão interessante para envolver o público na análise do objeto. As atividades foram sortidas com muitos sorrisos e brincadeiras. Percebemos que a maneira como Roger conduziu a dinâmica foi extremamente leve e envolvente e também favoreceu um maior entrosamento do grupo.



Imagem 11: Dinâmicas de Mediação, Memorial dos Povos Indígenas, DF. Foto: Luciano Laner, 2010.



Na atividade final propusemos que os grupos realizassem uma mediação levando em consideração as palavras-chave e estabelecendo relações entre mais de um objeto. Dentre as peças expostas algumas eram comuns a mais de um povo indígena, porém confeccionadas com diferentes materiais. A atividade foi muito rica, e Ângela Apurinã comentou, com muito entusiasmo e surpresa, quanto conhecimento existia por traz do que ela considerava uma simples peneira.



Imagem 12: Dinâmicas de Mediação. Memorial dos Povos Indígenas, DF. Fotos: Diana Kolker e Luciano Laner, 2010.

Um intervalo de um ano e dois meses se deu entre a primeira etapa do curso e a abertura da exposição, que ocorreu em agosto de 2011. A demora aconteceu em virtude de uma série de dificuldades políticas e financeiras que o projeto enfrentou. Entre essas datas tivemos alguns encontros em outubro de 2010, quando realizamos uma série de entrevistas com os mediadores indígenas versando sobre os temas mapeados junto aos professores no Fórum de Atualização. Foi uma etapa de intenso e profundo aprendizado para a

equipe de coordenação da Ação Educativa, quando novamente tivemos a oportunidade de ouvir diretamente deles, indígenas de diversos povos e regiões geográficas do país, sobre os mais variados assuntos. As entrevistas geraram um material riquíssimo e foram integralmente publicadas no livro *As muitas faces de nós Indígenas*, uma das peças do material didático produzido pela Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil (2012).

Na semana de montagem da exposição realizamos a segunda etapa do curso, que envolveu uma série de novas dinâmicas no espaço expositivo, ministradas por Karina Finger, Roger Kichalowsky, Luciano Laner e eu. Experenciamos a atividade Caixa de Carapanãs, uma adaptação da atividade Caixa de Pandora, concebida por mim e Rafael Silveira para o curso de formação de mediadores realizado na Fundação Iberê Camargo, em 2010, e pelo Coletivo E no Curso de Formação de Mediadores da 8ª Bienal do Mercosul (2011). Conforme a proposta os participantes devem depositar numa caixa todas as dúvidas, conflitos e medos relacionados à mediação. A caixa é aberta e nós compartilhamos seu conteúdo entre o grupo. Surgiram questões como: O que fazer diante de um público desinteressado? Como lidar com um grupo de adolescentes bagunceiros? Como atender um grupo com necessidades especiais? O que fazer se o professor me deixar sozinho com a turma? O que fazer se alguém danificar uma peça na exposição? E se o professor disser que eles têm poucos minutos para realizar a visita? As situações e as múltiplas possibilidades para resolvê-las devem ser encenadas pelos participantes. Após cada encenação nós debatemos. A proposta não é escolher qual foi o melhor desempenho, mas experimentar as várias possibilidades. As questões são anônimas e individuais, mas são resolvidas coletivamente. A atividade, além de dar mais segurança à equipe, dá conta daquilo que ficou em aberto ou que foi pouco desenvolvido, sem perder de vista que não existe apenas um caminho nem fórmula para ser seguida.

Os mediadores contaram com uma oficina de audiovisual com Jaborandy Tupinambá, a fim de estimular o uso do audiovisual como ferramenta política, educativa e artística. E, ainda, acompanharam toda a montagem da exposição e participaram de conversas no espaço expositivo com Cristian Illanes, coordenador da equipe cenotécnica, e Hélio Coelho,

coordenador da equipe de arte. Antes da abertura para o público, fizemos o percurso da mostra experimentando as possibilidades de abordagens e estratégias. Os mediadores compartilharam diferentes narrativas relacionadas à Cobra Grande, além da narrativa do povo Tukano, sobre a *PamiriYukusi*.



Imagem 13: Curso de Formação de Mediadores. Conversa com Cristian Illanes, Dinâmicas de Mediação, Oficina com Jaborandy Tupinambá  
Fotos: Luciano Laner e Karina Finger, 2011.

Em conversa com Ângela Apurinã, um ano após a realização da exposição em Brasília, lhe perguntei se o curso de formação de mediadores havia contribuído de alguma maneira. Ângela me respondeu que sim, que passou a olhar para tudo com atenção diferente, a questionar o que vê e buscar relações entre as coisas. Recordou o episódio em que se surpreendeu com a quantidade de saberes que atravessavam uma peneira. Minha intenção com a pergunta era saber se o curso havia contribuído para o trabalho dela na condução das visitas educativas. Mas sua resposta tornou evidente uma questão colocada por Monica Hoff (2011) e Rafael Silveira (2011) em referência ao papel formador da Bienal do Mercosul: são os mediadores que, mais do que ninguém, passam por uma experiência, no sentido exposto no capítulo anterior através do teórico Jorge Larrosa (2002). Percebe-se ainda, na

fala de Cleidson Sampaio, indígena do povo Tukano, do Amazonas, a importância dessa formação como uma ferramenta para ações e trabalhos futuros:

E uma hora, alguma oportunidade, algum lugar, pode ser uma experiência que eu já tenho para estar levando esse meu conhecimento, esse trabalho, esse currículo que estou tendo. Então para mim é uma coisa muito importante, um aprendizado muito grande. E a experiência que eu venho tendo é de uma responsabilidade muito grande, como mediador, a responsabilidade é enorme, um compromisso comigo. Então eu venho respeitando esse projeto, esse trabalho, desde o início (Entrevista Audiovisual, 2011).

A conversa final foi com Álvaro Tukano, o Doéthiro, que nos concedeu um momento para se guardar na memória. Num discurso sério, compenetrado e profundo falou sobre a importância histórica do trabalho que seria realizado pelos mediadores e o papel político imensurável dessa ação. Disse ver na ação educativa a oportunidade para semear novas relações entre indígenas e não indígenas. Ao final de sua fala, Doéthiro disse aos mediadores que lhes passava o bastão e que eles seriam as futuras lideranças indígenas do Brasil. Foi um momento de intensa emoção para todos, onde sentimos a força, a beleza e a responsabilidade deste trabalho.

### **3.3 A VISITA MEDIADA**

O papel do mediador é tentar distorcer uma informação, seja ela positiva ou não, mostrar curiosidades, chamar atenção das pessoas com relação ao assunto proposto ou apresentado, enfim, fazer do visitante saia com perguntas para si mesmo, com algumas perguntas respondidas pela visita, e o que o visitante possa transmitir o que ele aprendeu na visita (Seeribhi Lula Apolo Prado Sampaio, entrevista, 2012).

O Programa de Visitas Mediadas ocorreu durante todo o período da Exposição Séculos Indígenas no Brasil, de agosto a outubro de 2011, no Memorial dos Povos Indígenas, no DF. Seus principais objetivos eram oportunizar aos estudantes uma atividade extraescolar de qualidade estética e pedagógica e a interlocução direta entre indígenas e não indígenas em um espaço de experiência e conhecimento compartilhado, a fim de quebrar os

estigmas e preconceitos plasmados ao longo da história do Brasil a partir da colonização.

Cerca de 5mil estudantes, do ensino infantil ao universitário, viveram a experiência de visitar a 3ª edição da Exposição Séculos Índigenas no Brasil junto aos mediadores. As visitas mediadas contavam com um tempo médio de 1h30 e também eram oferecidas ao público espontâneo, que visitava o museu sem agendamento.



Imagem 14: Acolhimento das turmas. Fotos: Luciano Laner, 2011.

Os grupos eram acolhidos pelos mediadores na entrada da exposição, em uma área projetada especialmente para este momento. Nesta etapa da visita eram feitas as apresentações e as combinações necessárias, incluindo as orientações sobre o que é permitido e o que não é. Além de perguntar às turmas sobre suas expectativas, interesses, experiências anteriores em museus, etc., os mediadores costumavam aproveitar esse momento para contar o mito da Cobra Grande, a fim de relacioná-la ao percurso da exposição. Outros mediadores também aproveitavam o acolhimento para abrir espaço para as primeiras perguntas.

As visitas geralmente eram realizadas em duplas ou trios de mediadores, em um jogo muito equilibrado de condução da mediação. Às vezes, apenas um conduzia e os outros acompanhavam, contribuindo conforme o caminhar da visita os convidasse. Como dito na seção anterior, o curso de formação de mediadores não teve como objetivo oferecer fórmulas ou modelos de mediação, mas pensar e experimentar estratégias, que possibilitassem a todos o exercício de seu estilo:

O estilo de um indivíduo se mostra por sua capacidade de incorporar aquilo que lhe acontece – afirmando sua vida, cada um de seus atos, as circunstâncias e os acasos que a constituem como parte de uma unidade. Isso significa apropriar-se das circunstâncias que nos afetam para tornamo-nos a pessoa a quem aquilo deveria necessariamente ocorrer (ROCHA, 2004, p. 298).



Imagem15: Mediação Gleucemir Macuxi Wapichana. Foto: Luciano Laner, 2011.

Questionados sobre as estratégias educativas adotadas, percebe-se na resposta dos mediadores tal diversidade estilística. Gleucemir Macuxi Wapichana, por exemplo, fazia muito uso da contação de histórias:

Muitas das vezes comecei no acolhimento com uma rápida apresentação de onde, de que povo e do por que estava ali fazendo o trabalho de mediador. Logo após isso, contava uma história, que quase sempre falava da Cobra Grande. Durante o percurso, sempre falava de como eram feitos os objetos que estavam na exposição e sobre alguns contava histórias de como tinham surgido e em que momento foram utilizados. Como, por exemplo, a Zarabatana. Esse objeto foi de grande importância, tanto na mediação com crianças quanto com adultos, pois no meio da mediação parávamos e eu começava a contar como a zarabatana havia sido utilizada por um jovem índio que foi herói da sua aldeia por ter matado um morcego gigante, que há muito aterrorizava aquele povo (Questionário, 2011).

Além das diferenças de estilo de cada mediador, havia diferenças nas estratégias adotadas para cada perfil de público, como vemos no relatório de Luvan Tukano:

Recebemos vários tipos de pessoas (visitantes), jovens, adolescentes, crianças, idosos, pessoas com deficiências físicas, pessoas ignorantes, etc. Com isso tivemos que atender os visitantes de várias formas diferentes. Como, por exemplo, os idosos eu tratava com muito mais alegria, pois eu explicava sobre as peças que estavam no museu e depois debatia sobre o que eles achavam das peças, uns achavam bonito e outros nem tanto. [...] Já os

adolescentes tínhamos que tratar com muito mais paciência, como sabemos, eles também não têm paciência. Com as crianças tivemos várias oficinas, como pintura nos braços e desenhos (Relatório, 2011).

Conforme Gleucemir Macuxi Wapichana, o público que visitava o museu trazia consigo algum conhecimento sobre os indígenas e sempre fazia perguntas, que possibilitavam a revisão, confirmação, ampliação ou desconstrução desses saberes prévios. O público adulto, ainda segundo Gleucemir, costumava perguntar se ele voltaria para a sua aldeia e como o curso de administração iria ajudar sua comunidade no futuro. Luvan Sampaio Tukano relata que a maioria das pessoas perguntava como foi sua adaptação em Brasília e que faculdade pretendia fazer? Lula Sampaio Tukano conta que as perguntas mais frequentes a ele direcionadas eram se a mídia mostrava a realidade sobre os povos indígenas e se os indígenas ainda vivem nus? Para Dalvanice também perguntavam constantemente se os indígenas andavam nus nas aldeias, mas perguntavam especialmente assuntos pessoais como: se ela sabia fazer artesanato, há quanto tempo estava em Brasília, por que havia se mudado para Brasília, se antes ela morava em aldeia e por que ela tem a pele tão clara?

Presenciei um diálogo muito rico que ocorreu no momento do acolhimento da turma do Ensino Fundamental da Escola Católica pelo mediador Páltu Kamaiwrá. As crianças mostraram surpresa diante de um indígena vestido, calçado, sem pinturas, sem adereços tradicionais e falando português. De acordo com Gleucemir Macuxi Wapichana, a pergunta mais frequente do público escolar foi “por que não estava vestido de índio?” Sem o menor constrangimento, mas com respeito, as crianças da Escola Católica fizeram uma série de perguntas: por que o Páltu Kamaiwrá usava roupas, falava português, por que estava na cidade e não na selva, onde ele morava e por que ele ainda dizia que era um índio?

Com muita serenidade, fala pausada e baixa, Páltu respondeu às perguntas, às vezes devolvendo outras para as crianças. Salientou sua preocupação com a proteção das tradições e modos de vida de seu povo,

explicando que ele não estava substituindo uma cultura pela outra. Quando está na sua aldeia, vive conforme as tradições de seu povo, quando está na cidade vive conforme os hábitos da cidade, mas sem deixar de ser quem ele é.



Imagem 16 – Visita Mediada Escola Católica. Fotos: Luciano Laner, 2011.

As questões levantadas pelas crianças apontavam para uma ideia de índio presente no senso comum, mas que foi formulada arbitrariamente por não indígenas desde a colonização. Conforme este modelo, o legítimo índio é somente aquele que vive na floresta, nu e pintado. Seus únicos instrumentos são chocalho, cocar de pena, arco e flecha. Portanto seu grau de “indianidade” é medido a partir de estereótipos. Soma-se ainda o fato de tratar uma multiplicidade de povos como uma homogeneidade. Nas palavras de Viveiros de Castro, contudo: “Índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de estado de espírito. Um modo de ser e não um modo de aparecer.” (2006) Portanto, através do encontro e da conversa sem intermediários entre os mediadores indígenas e os visitantes não indígenas, foi possível marcar estas diferenças e possibilitar ao público uma visão atualizada e mais complexa sobre os povos indígenas do Brasil, onde as suas vozes e suas visões são inseridas. Nas palavras de Gleucemir Macuxi Wapichana:

Desde o começo da preparação para mediar na Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil, estava ciente de um único objetivo: mostrar para os não indígenas a cultura, os costumes e mitos dos indígenas e com isso, tentar aproximar essas culturas que estão presentes no mesmo país, mas ao mesmo tempo encontram-se tão distantes, e que essa distância transforma-se em preconceito, discriminação e indiferença (Questionário, 2011).



Mas não só o público direcionava perguntas aos mediadores. A pergunta foi uma ferramenta utilizada por muitos mediadores para produzir pensamento, desacomodar, envolver e estimular a participação. Dalvanice Atikum conta que costumava iniciar suas mediações perguntando: “O que é índio para você?” Ou ainda, nas mediações realizadas com o público infantil: “Vocês reconhecem algumas coisas que estão por aqui, imaginam para que servem?” (Questionário, 2011).

Conforme Larrosa: “O mundo é duplamente infinito, visto que à sua infinitude material acrescenta-se a infinitude de interpretações das quais é suscetível.” (2009, p.24). Dalvanice envolvia as crianças na análise dos objetos, de suas funções, formas, materiais, de seus diferentes modelos, usos e todas as relações possíveis com os povos que produziram o objeto, partindo de um movimento de aproximação à realidade das crianças, que começava com uma convocação para o olhar daquela peça que estava ali na sua frente.



Imagem 17. Mediações com Shirlene Tukano, Ro'otsitsina Xavante, Ângela Apurinã. Fotos: Luciano Laner e Diana Kolker, 2011.

Diz Dalvanice: “Acho que não haveria mediação se não houvesse peças, uma coisa é falar de coisas, outra coisa é as pessoas estarem vendo.” (Questionário, 2011). Shirlene Sampaio Tukano relata, por exemplo, que usava as fotografias feitas durante a viagem do projeto pelas aldeias para conversar sobre os modos de vida, organização social, a educação das crianças, a relação dos indígenas com a natureza, etc. Em suas palavras:

[...] como a fotografia das crianças brincando de canoa, explicava que as crianças desde pequenas já se interagem com a natureza e por esse fato acontecer, elas não tinham medo da água e já sabem se cuidar desde pequenas. E dizendo que em uma aldeia todos são unidos, cada um é responsável pelo outro, coisa que não acontece nas cidades grandes (Relatório, 2011).

Para Tiago Munduruku, o Painel Histórico foi uma das partes mais importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, porque através dele pode “recontar a história do Brasil não a partir da visão dos europeus, mas sim, pela visão dos povos indígenas”. (Relatório, 2011) Dalvanice Atikum também utilizava o painel para conversar sobre temas da atualidade, levantar e debater questões importantes para o movimento indígena na contemporaneidade, a relação com o governo federal, a FUNAI e etc. Em suas palavras:

Na parte onde tinham fotografias de líderes indígenas falava da FUNAI, o órgão irresponsável pelos povos indígenas do Brasil, falei sobre a questão dos interesses indígenas, e, sempre quando citava Raoni, levava a questão Belo Monte. Nas fotografias levava sempre assuntos atuais como dos Guarani na questão da demarcação, etc.(Questionário, 2011).

No primeiro capítulo do presente trabalho, lancei a seguinte questão: Será que apenas a passagem pela exposição afetaria o público a ponto de transformá-los nos sentidos agenciadores potenciais atribuídos à mesma? Quer dizer, se o público apenas passasse pela exposição, sem um trabalho educativo, sem a atuação dos mediadores indígenas, a exposição por si só poderia promover a quebra de preconceitos, garantir o acesso à visão dos povos indígenas sobre si mesmo e sobre a história do país, oportunizar uma imagem atualizada sobre tais povos? Viajar na *Pamiri Yukusi* sem Doethiro provocaria os mesmos efeitos? Bem, não são perguntas simples. Cada

caminho escolhido para respondê-las poderia gerar outra pesquisa. Todavia, todo este trabalho pretendeu lançar as bases para começar a pensá-las, sem pretensão alguma de oferecer respostas e contando com a possibilidade de me desfazer completamente do que aqui foi dito para dizer de outra forma.



Imagem 18: Visita mediada Cleidson Tukano. Fotos: Luciano Laner, 2011.

Não penso que a presença de um educador para que o visitante passe por uma experiência significativa na exposição seja imprescindível. Todavia, penso que seu papel como intercessor tem a potência de criar maiores condições para que isto aconteça. No período do curso, Karina Finger chamou a atenção dos mediadores sobre os visitantes que apenas passavam pela exposição do Memorial dos Povos Indígenas, completando o percurso em menos de 10 minutos. “Andando, olhando, passando [...]”, como comentou Roquette Pinto a respeito dos grupos de crianças que visitavam o Museu Nacional. Os mediadores observaram e afirmaram com convicção que ninguém poderia aprender sobre os povos indígenas dessa maneira. Quer dizer, o papel do educador é abrir nossos olhos para ver mais e com mais calma, abrir nosso olfato, nosso tato, audição, paladar. O educador nos convoca a amplificar nossos sentidos, a desacelerar o tempo até dissolvê-lo, até abandonar a lógica do tempo cronológico e experimentar um tempo outro, o tempo do acontecimento, o tempo de *Aion*, do mais pleno presente, onde moram passado e futuro simultaneamente, nas palavras de Gilles Deleuze:

O devir-ilimitado torna-se o próprio acontecimento, ideal, incorporal, com todas as reviravoltas que lhe são próprias, do futuro e do passado, do ativo e do passivo, da causa e do efeito. O futuro e o passado, o mais e o menos, o muito e o pouco, o demasiado e o insuficiente *ainda*, o já e o não: pois o acontecimento, infinitamente divisível, é sempre os dois ao mesmo tempo, eternamente o que

acaba de passar e o que vai se passar, mas nunca o que se passa (cortar demasiado profundo, mas não o bastante). O ativo e o passivo: pois o acontecimento, sendo impassível, troca-os tanto melhor quanto não é nem um nem outro, mas seu resultado comum (cortar-ser cortado). A causa e o efeito: pois os acontecimentos, não sendo nunca nada mais que efeitos, podem tanto melhor uns com os outros entrar em funções de quase causas ou de relações de quase causalidade sempre reversíveis (a ferida e a cicatriz). (DELEUZE, 1988, p.9).

Maurizio Lazzarato, explica que um acontecimento produz uma mudança na sensibilidade, se expressa nas almas, produz uma transformação incorporal, altera a distribuição de desejos. Através do acontecimento passamos a ver, simultaneamente, tudo o que o nosso tempo tem de intolerável e as novas possibilidades de vida. Ainda conforme Lazzarato, o acontecimento não corresponde à solução dos problemas, mas a abertura de novos possíveis:

O possível é assim produção do novo. Abrir-se ao possível é acolher, tal como acontece quando nos apaixonamos por alguém, a emergência de uma descontinuidade na nossa experiência; e construir, a partir da nova sensibilidade que o encontro com o outro proporciona, uma nova relação, um novo agenciamento. [...] Efetuar, atualizar os possíveis que vêm expressar como potencialidades no encontro com o outro significa explicar aquilo que os mundos possíveis, as novas possibilidades de vida, implicam, desenvolver aquilo que envolvem (2006, p.18-19) .

Efeito expresso em muitos registros deixados por visitantes – que podem ser vistos nas imagens a seguir e nos anexos do presente trabalho<sup>36</sup> - e nos depoimentos dos mediadores. Como nos conta Gleucemir Macuxi Wapichana: “Pude perceber que cada grupo de crianças com o qual eu tinha contato estava plantando uma sementinha, que daqui a alguns anos poderemos colher que serão cidadãos capazes de respeitar uma cultura diferente da sua.” (Questionário, 2011). Luvan Tukano sintetizou este efeito em uma frase escrita em seu relatório final a respeito das reações de um grupo de visitantes que ele mediou: “Parecia que naquele momento estavam acordando.”

---

<sup>36</sup> Ver no ANEXO G os registros de visitantes coletados pela estudante de antropologia Ellen Krohn ao final da visita mediada. Ellen cedeu generosamente o material de sua pesquisa, sobre o qual realizei uma pequena seleção a título de exemplo. Os arquivos foram editados por mim, estando, portanto, diferentes dos seus originais. O nome das crianças foi suprimido da imagem para o presente trabalho e os documentos não estão expostos integralmente.

No início pensei que os povos indígenas eram apenas pessoas com a sua cultura, mas agora vejo que eles são mais do que isso, sinceramente eu queria passar 7 semanas lá com eles para aprender tudo, como pensar, cozinhar, trabalhar as comidas que dão água na boca, principalmente, a tapioca e o milho. O que mais me chamou atenção foi o uso de suas armas flechas, lanças e tudo mais, gostei muito da exposição espero um dia ter uma outra oportunidade, obrigada.

Imagem 19: Registro de Visitante, da Escola Católica, coletado por Ellen Krohn.

Achei a exposição muito legal, e interessante e surpreendente, pois eu vi que o que eu achava sobre a cultura indígena está praticamente completamente errada. Vi muitas coisas interessantes e que eu antes tinha visto ou ouvido falar. Eu acho importante o mundo saber a verdadeira realidade sobre a cultura indígena do Brasil. É importante esse museu, para as pessoas saberem a realidade desses povos.

Imagem 20: Registro de Visitante, da Escola Católica, coletado por Ellen Krohn.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2007 a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas afirmou o direito à autodeterminação, ao pleno exercício de suas culturas, saúde, liberdade, segurança, reparação no caso de violação à propriedade intelectual, cultural e religiosa. Determinou ainda, que têm direito à representação e difusão de suas culturas e histórias, bem como suas reivindicações e anseios, nos meios de comunicação e instituições de educação pública (KOLKER, 2011). Todavia, sabemos que muitos desses direitos não são respeitados. Ao longo da história colonial e pós-colonial do Brasil, as vozes indígenas foram silenciadas. Assim, tanto a história do país quanto os discursos sobre tais povos foram produzidos e reproduzidos pelos colonizadores e seus descendentes. Mas qual o motivo deste silenciamento? Michel Foucault (2009) nos ajuda a compreender esta questão, quando explica que o discurso não é apenas a verbalização de lutas, não é apenas uma fonte onde o historiador investiga qual era o alvo de disputa de poder em uma determinada época. O discurso, ele próprio, é algo pelo que se disputa. Por isso, pensar a produção de discursos não se limita a analisar aquilo que se manifesta, mas também o que se silencia.

Rafael Silveira (2012) aponta para o caráter fundamentalmente discursivo do educador que atua em exposições de artes, o que torna sua atividade uma prática necessariamente política. Todavia, o mediador não atua no sentido de legitimar determinada ordem ou manter o discurso em seu poder, ao contrário: “Sua possibilidade de fala só encontra razão de ser quando o próprio ato de falar se dilui entre o público com o qual conversa” (SILVEIRA, 2012, p.64). Portanto, compreende-se porque os mediadores indígenas destacaram em seus depoimentos a importância de expor as suas visões sobre a história, através de seu trabalho na AEE/SIB. Conforme escreveu Shirlene Tukano: “Foi legal, porque eles conheceram e viram que um índio não é como nos livros didáticos descrevem.” Da mesma forma, afirmou Pálту Kamaiwrá:

A minha importância na atuação de mediadores culturais indígenas [...], é para mudar a história do Brasil, para que os alunos não repitam mais a mesma história que está escrita no livro [...], e falar a realidade do meu povo e de outros povos (Questionário, 2011).

Nas impressões deixadas pelos visitantes após as visitas mediadas é possível conferir que muitos consideraram importante ter acesso às perspectivas dos indígenas sobre a própria história. Na imagem a seguir percebe-se que o visitante destacou ainda uma questão que foi muito sublinhada pelos mediadores ao longo do projeto: a diferença.

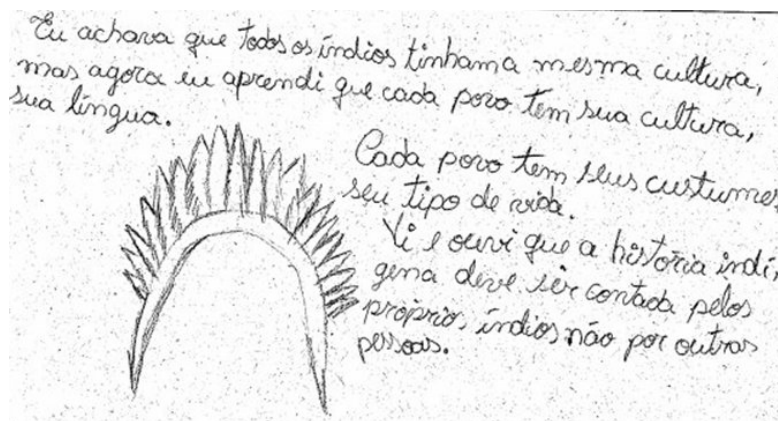


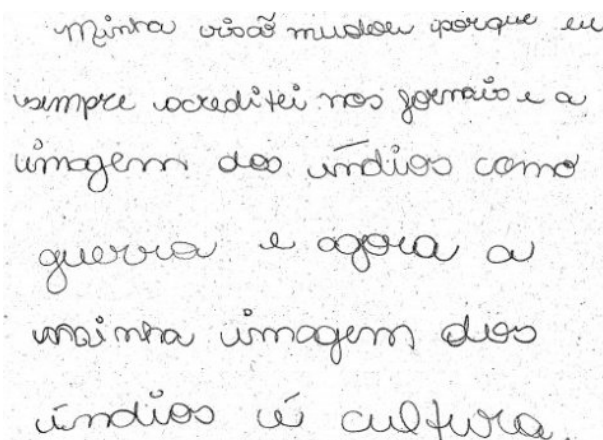
Imagem 21: Registro de visitante, coletado por Ellen Krohn.

Todavia, infelizmente, nem todas as experiências de encontro entre indígenas e não indígenas ocorridas durante a Exposição Séculos Indígenas no Brasil produziram efeitos tão positivos. Conforme podemos ver no relato de Dalvanice Atikum:

Achei absurdo uma criança de aproximadamente 4 anos de idade que em resistência chorava e berrava incontroladamente, porque não queria ver um índio e não queria chegar perto de um índio, pois tinha medo. Pensei: o que os pais ensinaram a essa criança? O que a sociedade ensinou? Isso ao final da mediação. Pensei também: Talvez se desde o início ela tivesse sido acompanhada por um indígena, ela teria percebido que índio também é gente (Questionário, 2011).

Penso que esta situação materializa a urgência de ações educativas deste caráter e a importância da parceria entre os espaços escolares e não escolares, de maneira que as instituições de ensino não colaborem para a reprodução de preconceitos e de uma visão colonialista da história. As questões que Dalvanice formulou em decorrência deste triste episódio são extremamente pertinentes e urgentes. Por isso repito uma de suas perguntas

para fazê-la ecoar: O que a sociedade ensinou a esta criança? Talvez a imagem a seguir, expondo as impressões de uma visitante de 12 anos após a experiência de visita mediada na exposição Séculos Indígenas no Brasil, nos ajude a pensar um pouco essa questão.



Minha visão mudou porque eu  
sempre acreditei nos guerreiros e a  
imagem dos índios como  
guerreiros e agora a  
minha imagem dos  
índios é cultura.

Imagem 22 Registro de visitante, coletado por Ellen Krohn.

No terceiro capítulo do presente trabalho, na seção referente à formação dos mediadores, mencionei a preocupação demonstrada por Rosane e Zaqueu Kaingang, em diferentes ocasiões, com relação à politização dos mediadores, à maior conscientização a respeito de seus direitos e das lutas indígenas contemporâneas. Gleucemir Macuxi Wapichana destacou no relatório estas questões como grandes contribuições do projeto em sua vida:

A ação educativa me abriu os olhos, não só para buscar os direitos que nós povos indígenas temos, mas lutar também no sentido de mostrar, para os demais membros da sociedade, que é preciso aprender a respeitar o diferente (Questionário, 2011).

E ainda, conforme o depoimento de alguns mediadores, percebe-se que o trabalho afetou profundamente a construção de suas identidades e de sua afirmação enquanto indígenas. Nas palavras de Ro'otsitsina Xavante:

Os Séculos Indígenas no Brasil está me proporcionando em principal um fortalecimento de identidade. Porque coisas que pra mim... é tão cotidiana, acontece tão rotineiro na minha comunidade, que às vezes eu não me atento de saber o por quê? Qual é essa essência? A partir do momento que a gente está participando de uma exposição, conversando com outros, com crianças, com jovens, com adultos, e às vezes questionamento simples que eles fazem... puxa, realmente por que será que... [...] A partir do momento que o outro questiona, a gente vê que nem tudo a gente sabe. E momento da gente está se reafirmando, em especial para o outro devido a algumas visões distorcidas, é necessário a gente saber essa essência.



Também está sendo muito importante para mim estar em contato com outros parentes indígenas porque eles trazem como é a realidade deles. Porque tem muitas coisas que é diferente, mas tem e muitas coisas que pode dizer que é parecida. [...] Então, nesse sentido, o Séculos Indígenas veio em principal me fortalecer como indígena, mas também proporcionar ao outro o que realmente nós somos (2011).

Na abertura deste trabalho apresentei-me como uma das passageiras desta grande cobra/embarcação, que transforma seus tripulantes em um novo ser humano. Agora, compartilho com os leitores a minha experiência de embarcar na *Pamiri Yukusi* guiada por Doethiro. Foi, para mim, um acontecimento, como o disse Gilles Deleuze (1988). Lembro-me de meu sobrinho, na época com quatro anos, que, após horas na exposição onde conheceu e brincou com Álvaro Tukano e com os mediadores, pulou em meu colo e disse: “Tia Di, sou índio!” Compreendo sua afirmação, pois tantas vezes me senti assim e tantas vezes eu quis ser chamada de parente por meus queridos amigos indígenas – e tive a honra de sê-lo. Antes do público para quem destinamos nossa ação educativa, fomos nós, educadores, que vivemos uma intensa experiência. E ainda agora, mais de um ano após essa experiência, não posso evitar a emoção que me toma ao escrever estas palavras. Trata-se de tornar-se quem se é:

De cujo contato todo mundo sai mais rico, não agraciado e surpreendido, não beneficiado e oprimido como por um bem alheio, mas sim mais rico de si mesmo, mais novo do que antes, removido, arejado e surrupiado por um vento leve, talvez mais inseguro, mais delicado, mais frágil, mais quebradiço, porém cheio de esperanças que ainda não têm nome, cheio de nova vontade e novo fluir, cheio de nova contra-vontade e novo refluir (NIETZSCHE, 1972, p.252).

Despedir-me deste trabalho não é fácil. Chegando ao final da escrita desejo retornar ao começo, como a cobra que devora o próprio rabo, para recomeçar experimentando, porém, um caminho diferente. Certamente as possibilidades são inesgotáveis. Todavia, espero que as lacunas por mim deixadas sejam preenchidas pelo pensamento de quem adentrar estas páginas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR Valéria Peixoto de. **O mediador cultural:** considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. São Paulo, 2008. 97 f. Dissertação de Mestrado (Instituto de Artes) Universidade Estadual Paulista (UNESP).

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.** São Paulo: Editora Unesp, 2009. P.13-23.

BEMVENUTTI, Alice. **Museu e educação em museus: história, metodologia e projetos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é.** (entrevista à equipe de edição) In: Povos Indígenas do Brasil 2000-2005. Editores Gerais: Beto Ricardo e Frany Ricardo. São Paulo: Instituto Socio-Ambiental, 2006.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de Mediação e a Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.** São Paulo: Editora, Unesp, 2009. P. 171-187.

\_\_\_\_\_. **Questões sobre a formação de mediadores culturais.** In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) Transversalidades nas Artes Visuais, 2009. Salvador, BA: Anais do Encontro Nacional da ANPAP, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lógica do Sentido.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

DEWEY, John. **Tendo uma Experiência.** Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

D'HORTA, Vera. **MAM-Museu de Arte Moderna de São Paulo.** São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** RJ: Editora Paz e Terra, 1978.

HOFF, Monica. **Curadoria Pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul.** In: HELGUERA, Pablo & HOFF, Mônica (Org.). **Pedagogia no campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. P.89-95.

\_\_\_\_\_. Por um Mediador-etc ou a experiência da Bienal do Mercosul. In: SANTOS, Anderson Pinheiro (Org.) **Diálogos entre Arte e Público:** caderno de textos. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, v.2, 2009. 152p.

KASTRUP, Virginia et. al. **Pistas do método cartográfico.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

CUNHA, Diana Kolker Carneiro da. A fabricação de discursos e visões sobre os povos indígenas na história do Brasil. In: KOLKER, Diana C. et. al. (Org.) **As muitas faces de nós, indígenas** – Caderno de Textos dos Módulos 3 e 4 do Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas. Porto Alegre: Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil, 2011.

LAGROU, Els. **Arte Indígena no Brasil.** Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p.20-28.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LINS, Daniel. Ameríndios: arte como resistência. Elogio do esquecimento ativo. In: LINS, Daniel (Org.) **Nietzsche, Deleuze: Arte e Resistência.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. P.32-63.

MARTINS, Mírian Celeste (Org.). **Mediações Provoações Estéticas.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós Graduação, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Sensível Olhar Pensante:** Premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. São Paulo: ARTEunesp, v. 9, 1993.

MOURA, Lídice Romano de. **Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores.** São Paulo, 2007. 185 f. Dissertação de Mestrado (Instituto de Artes). Universidade Estadual Paulista (UNESP).

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre Ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Espectador Emancipado.** Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é – a vida como exercício de estilo. LINS, Daniel (Org.). **Nietzche, Deleuze: arte, resistência.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P.292-303.

SAMPAIO, Álvaro Fernandes. **Doéthiro: Álvaro Tukano e os Séculos Indígenas no Brasil.** Porto Alegre: Ed. Do Autor, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **A Temática Indígena na Escola.** São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2004. P.317-341.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

SILVEIRA, Rafael. Em curso: Um lugar onde linhas vibram. In: HELGUERA, Pablo & HOFF, Mônica. **Pedagogia no campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. P.89-95.

\_\_\_\_\_. **Entre a arte e a educação: restituindo potências de criação.** Porto Alegre, 2012.99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

SUANO, Marlene. **O que é Museu?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

THISTLEWOOD, David. A história da Ideia de Utilidade Social na Educação da Arte e do Design na Inglaterra. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **História da Arte-Educação.** São Paulo: Editora Max Limonad Ltda., 1986.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadorias Educativas: a consciência do olhar: percepção imaginativa, perspectiva fenomenológica aplicadas à experiência estética.**In: Anais AMPAP - Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. São Paulo – 22 a 26, out. 1996. Vol III. P.240-247.

## Sites Consultados:

APURINÃ/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/apurina>>. Acessado em 2012.

ATIKUM/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/atikum>>. Acessado em 2012.

BARE /POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/bare>>. Acessado em 2012.

CARTA DO CHILE/ MUSEOLOGIA/REVISTA MUSEU  
<[http://www.revistamuseu.com.br/legislacao/museologia/ mesa\\_chile.htm](http://www.revistamuseu.com.br/legislacao/museologia/ mesa_chile.htm)> Acesso em jan. 2013.

FUNDAÇÃO RINCÃO GAIA. Disponível em: <<http://www.fgaia.org.br/rincao.html>>.  
Acessado em dez. 2012.

IPHAN. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=280>>.  
Acessado em dez. 2012.

INGARIKO/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ingariko>>. Acessado em 2012.

ILLANES/SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2012. Disponível em:  
<<http://www.seculosindigenasnobrasil.com/artigos.html>>. Acessado em dez. 2012.

KAMAIURA/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kamaiura>>. Acessado em dez. 2012.

KAINGANG/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em:

KRENAK/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/krenak>>. Acessado em dez. 2012.

KRIKATI/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: Brasil, <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/krikati>>. Acessado em nov.2012.

MACUXI/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/macuxi>>. Acessado em 2012.

MUNDURUKU/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/munduruku>>. Acessado em 2012.

PATAXO/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012.  
Disponível em: Brasil, <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo>>. Acessado em dez. 2012

PORTIFÓLIO/SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2011. Disponível em .  
<<http://www.seculosindigenasnobrasil.com/artigos.html>>. Acessado em dez. 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO/ SECULOS INDÍGENAS NO BRASIL/2011. Disponível em: <<http://www.seculosindigenasnobrasil.com/artigos.html>>. Acessado em dez. 2012.

TUKANO/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tukano>>. Acessado em 2012.

TERENA/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena>>. Acessado dez 2012.

TUPINAMBÁ/POVOS INDÍGENAS DO / INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tupinamba>> Acessado em 2012.

TUPINIKIN/POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tupinikin>>. Acessado em 2012

URU-EU-WAU-WAU/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/uru-eu-wau-wau>>. Acessado em dez. 2012.

WAPIXANA/ POVOS INDÍGENAS DO BRASIL INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapixana>>. Acessado em 2012.

YAWANAWA/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em:<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/yawanawa/>>. Acessado em dez. 2012.

Brasil, <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/>>. Acessado em dez. 2012.

XAVANTE/POVOS INDÍGENAS NO BRASIL/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xavante>>. Acessado em 2012.

## ANEXOS

### ANEXO A – Álvaro Tukano, Frank Coe, Ailton Krenak



Álvaro Tukano, foto Diana Kolker, 2012.



Frank Coe, foto Roger Kichaloswsky, 2011.



Ailton Krenak, foto Diana Kolker, 2012.

**ANEXO B – Acervo do Projeto Séculos Índigenas no Brasil em exposição no Memorial dos Povos Indígenas, DF.**



Fotos Luciano Laner, 2011.

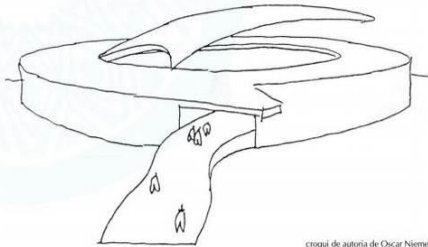


Fotos Regis Sousa, 2011.



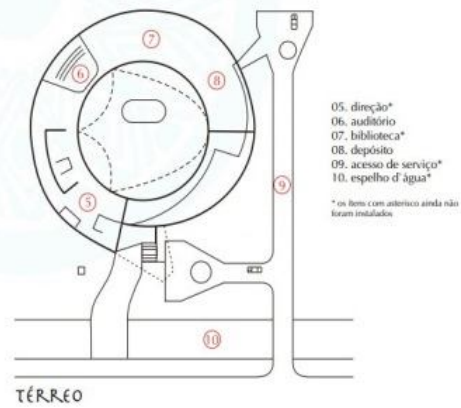
## ANEXO C- Croquis e Planta Baixa, Oscar Niemeyer.

CROQUIS E PLANTA BAIXA



croqui de autoria de Oscar Niemeyer

CROQUIS E PLANTA BAIXA

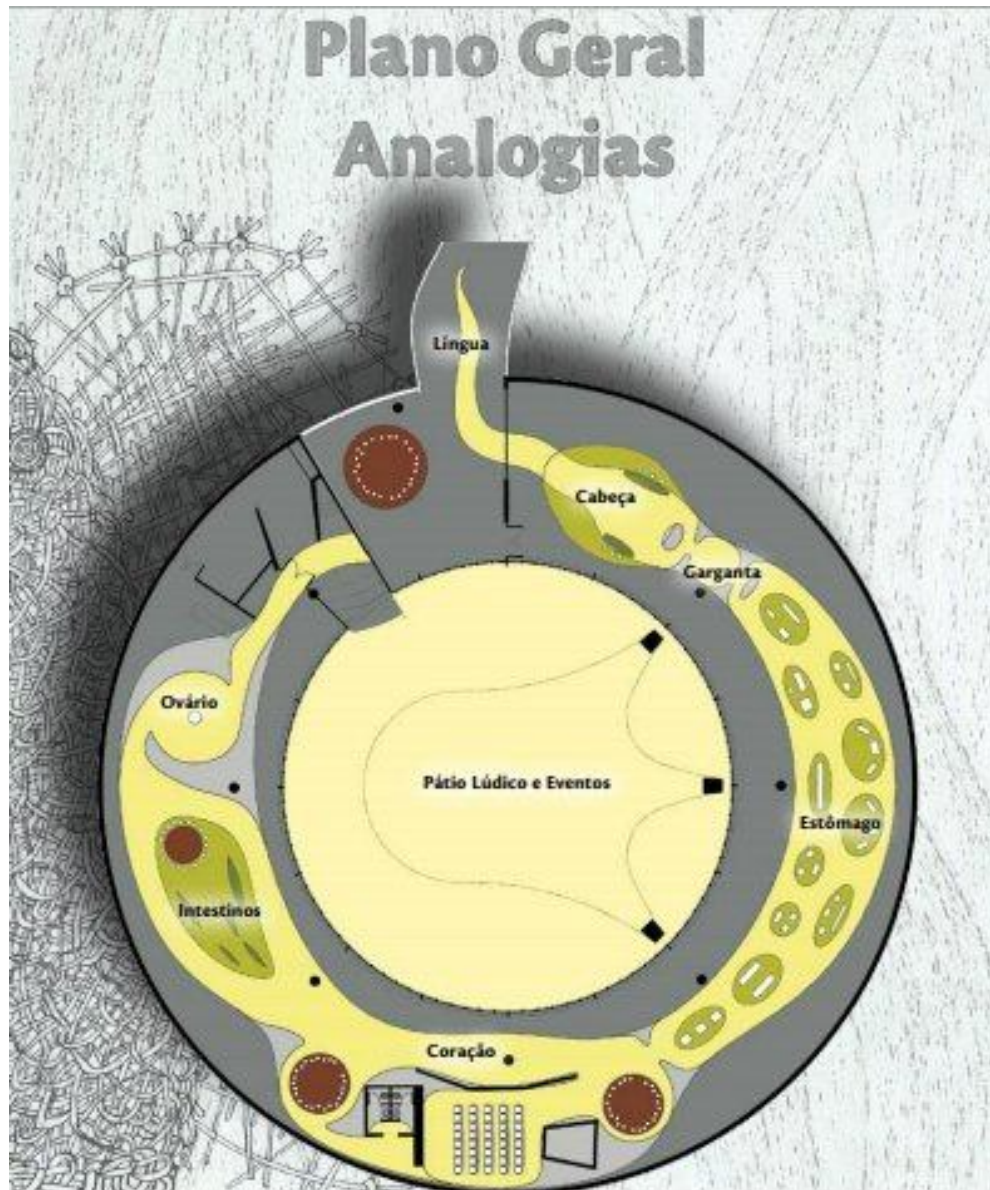


CROQUIS E PLANTA BAIXA



**ANEXO D - Memorial dos Povos Indígenas, DF.**

Foto Luciano Laner, 2011.

**ANEXO E- Plano Geral/Analogias, Coordenação Cenotécnica.**

## ANEXO F - Registros de Visitantes

Nome: ~~\_\_\_\_\_~~  
 Idade: 12  
 Escolaridade: ~~CEKOB~~ Centro de Ensino Fundamental 06 de Brasília  
 Data: 16/09/11

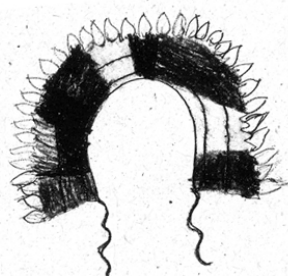
Expresse livremente no espaço abaixo suas impressões sobre a exposição "Séculos Indígenas no Brasil".  
 O que mudou na sua visão sobre os povos indígenas? O que mais lhe chamou a atenção?

Antes de vim ao século indígena no Brasil pra mim os índios eram todos iguais e a metade era canibais. Eu também pensei que eles andavam todos nus, e matavam animais por vontade e não para se alimentar. Eles também são mais por matar as aves avançar as penas para fazer pucara e etc.

Mas agora que eu vim aqui eu sei que os índios são diferentes cada um tem uma tribo e só tem no máximo umas 5 tribos canibais e eles só matam o animal para comer.

Coletado por Ellen Krohn, 2011.

## Registros de Visitantes



A minha visão dos povos indígenas que  
a onde eu ouvia sobre eles só falavam  
mal mas agora eu vi o outro lado deles  
eles só lutam pela a justa causa.

O que mas me chamou a atenção foi  
o filme sobre as tribos.

Pra mim os povos indígenas são povos faci-  
mentes e que devem ser muito respeitados.

Sua cultura é muito diversificada e ao  
mesmo tempo única.



Coletado por Ellen Krohn, 2011.

## Registros de Visitantes

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: 73  
Escolaridade: UCB - Católica - 7º B  
Data: 27/08/11

Expresse livremente no espaço abaixo suas impressões sobre a exposição "Séculos Indígenas no Brasil".  
O que mudou na sua visão sobre os povos indígenas? O que mais lhe chamou a atenção?

Na verdade, depois de se ter por dentro da chamada "loja", a minha visão sobre os indígenas ficou com mais conhecimento, descobri coisas bem mais além do que eu pensava, e isso na minha opinião foi ótimo.

Coletado por Ellen Krohn, 2011.

## Registros de Visitantes

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: 42 anos  
 Escolaridade: 9º d  
 Data: 28-09-14

Expresse livremente no espaço abaixo suas impressões sobre a exposição "Séculos Indígenas no Brasil".  
 O que mudou na sua visão sobre os povos indígenas? O que mais lhe chamou a atenção?

Aqui no museu dos indígenas  
 eu aprendi que além deles serem  
 inteligentes eles são importantes, cada tribo com  
 um modo de vida diferente, cultura (religiões) rituais,  
 etnias, eles são criativos buscam viver "apenas" da  
 natureza e aproveitarem tudo o que ela fornece.  
 O que me chamou mais atenção foi os rituais deles,  
 além de serem diferentes são especiais para cada  
 um deles. Esperei muito de aprender mais um  
 pouco sobre os índios!!

Coletado por Ellen Krohn, 2011.

## Registros de Visitantes

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: 18 \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: 7<sup>ª</sup> B CECB \_\_\_\_\_  
 Data: 28/09/11 \_\_\_\_\_

Expresse livremente no espaço abaixo suas impressões sobre a exposição "Séculos Indígenas no Brasil".  
 O que mudou na sua visão sobre os povos indígenas? O que mais lhe chamou a atenção?

INDIO  
 INDIO

Eu aprendi que os índios não são uma matéria e sim  
 uma cultura rica e cheia de curiosidade e aprendi que  
 a cultura, língua, crença deles são diferentes da nossa mas  
 não assim todos deveriam respeitar - eles sabem o que  
 fazem todos são humanos e são iguais.

Coletado por Ellen Krohn, 2011.



## Registros de Visitantes

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: 17 anos  
Escolaridade: 5ª série  
Data: 5/10/2011

Expresse livremente no espaço abaixo suas impressões sobre a exposição "Séculos Indígenas no Brasil".  
O que mudou na sua visão sobre os povos indígenas? O que mais lhe chamou a atenção?

HOJE, MUITA COISA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS MUDOU, COMO: HOJE AS PESSOAS NÃO FALAM QUE OS INDÍGENAS SÃO PRIGUIÇOSOS.

O que mais me impressionou foi a força que essas pessoas têm.