

Universidade de Brasília
Faculdade de Ciência da Informação
Curso de Museologia

DANIEL LOFEGO ESTEVAM

**MEMÓRIAS DA INCLUSÃO RACIAL: gestão museológica e
educação museal no Instituto Nacional de Ciências e
Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
da Universidade de Brasília.**

Brasília – DF
2023

DANIEL LOFEGO ESTEVAM

MEMÓRIAS DA INCLUSÃO RACIAL: gestão museológica e educação museal no Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da Universidade de Brasília.

Monografia apresentada ao Curso de Museologia como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Museologia.

Orientadora: Profa Dra Deborah Silva Santos

Brasília – DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Em Estevam, Daniel Lofego
 MEMÓRIAS DA INCLUSÃO RACIAL: gestão museológica e
 educação museal no Instituto Nacional de Ciências e
 Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da
 Universidade de Brasília. / Daniel Lofego Estevam;
 orientador Deborah Silva Santos. -- Brasília, 2023.
 201 p.

 Monografia (Graduação - Museologia) -- Universidade de
 Brasília, 2023.

 1. Inclusão Étnico-Racial. 2. Gestão Museológica. 3.
 Educação Museal. 4. Encontro de Saberes. 5. Cotas Raciais.
 I. Santos, Deborah Silva , orient. II. Título.

DANIEL LOFEGO ESTEVAM**MEMÓRIAS DA INCLUSÃO RACIAL: GESTÃO MUSEOLÓGICA E
EDUCAÇÃO MUSEAL NO INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIAS,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA
PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Monografia submetida ao corpo docente do Curso de Graduação em Museologia, da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Museologia.

Aprovado por:

Deborah Silva Santos

Doutora em Museologia
pela Universidade Lusófona
de Humanidades e
Tecnologias

**Clóvis
Carvalho
Britto**

Doutor em
Sociologia pela
Universidade de
Brasília

**Rita Maria Santos
Honotorio**

Especialista em Gestão
Pública e Sociedade
pela Universidade Federal
do Tocantins



Documento assinado eletronicamente por **Clovis Carvalho Britto, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Ciência da Informação**, em 15/12/2023, às 21:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Deborah Silva Santos, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Ciência da Informação**, em 16/12/2023, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **RITA MARIA SANTOS HONOTORIO, Usuário Externo**, em 18/12/2023, às 13:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10687714** e o código CRC **F7867E19**.

Referência: Processo nº 23106.142143/2023-18

SEI nº 10687714

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro - Gleba A, , Brasília/DF, CEP 70910-900

Telefone: e Fax: @fax_unidade@ - <http://www.unb.br>

Em memória do meu avô, Lélío Rodrigues.
E de Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A família e namorada, por todo o apoio, fomento e pela ajuda, fundamental para a realização deste trabalho.

Aos amigos próximos, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, que me permitiram crescer.

Aos professores, por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

Aos meus colegas de curso e agregados de outras universidades, pelo companheirismo e pela troca de experiências.

Ao INCTI, em especial os pesquisadores, coordenadores, gestores ligados à sede.

Aos mestres de saber tradicional que tive contato, por transformar minha perspectiva..

*Fogo! ... Queimaram Palmares, nasceu Canudos.
Fogo! ... Queimaram Canudos, nasceu Caldeirões.
Fogo! ... Queimaram Caldeirões, nasceu Pau de Colher.
Fogo! ... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
Que os vão cansar se continuarem queimando*

*Porque mesmo que queimem a escrita, não
queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos, não queimarão
os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.*

Nêgo Bispo

RESUMO

O contexto do abismo racial tanto em discentes quanto docentes nas universidades do final do Séc. XX reforçou um movimento organizado na luta pela inclusão de negros e indígenas como alunos de graduação. Esse contexto é reflexo da relação entre museus, ciência e racismo que data do séc. XIX. Nas últimas décadas, no entanto, esse movimento conquistou importantes avanços nas políticas de ações afirmativas: como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Lei de Cotas, o Encontro de Saberes e o Notório Saber para Mestres e Mestras de povos e comunidades tradicionais. A investigação, portanto, objetiva compreender como o campo da memória se relaciona com a temática da inclusão racial no ensino superior e na pesquisa a partir da experiência do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), na Universidade de Brasília (UnB). Por meio de estudo de caso qualitativo, o trabalho explora duas hipóteses principais: o INCT promove uma Gestão Museológica apesar de não ser um Museu? E as aulas ministradas no INCTI, compreendem uma dimensão de Educação Museal?

Palavras-chave: Inclusão Étnico-Racial. Gestão Museológica. Educação Museal. Encontro de Saberes. Cotas Raciais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de Venn do Inventário Participativo.

Figura 2 – Organograma Rede de Pesquisadores Inicial INCTI

Figura 3 – Logo do INCTI

Figura 4 – Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo INCTI

Figura 5 – Linha do tempo do INCTI

Figura 6 - Fluxograma Organizacional na sede do INCTI

Figura 7 – Esquema de Planta Baixa da Sede do INCTI

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Posições adotadas nos diferentes níveis de definição da pesquisa

(Quadro 2) Capítulo 2 - Museu, Museologia e Gestão da Memória

(Quadro 3) Capítulo 3 - Museologia, Academia e Inclusão Racial

(Quadro 4) Capítulo 4 - A Gestão da Memória no INCTI

Quadro 5 - Rede de Núcleos e Pesquisadores na formação do INCTI

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EdS - Encontro de Saberes

ICOM - Conselho Internacional de Museus

ICOFOM - Comitê Internacional para Museologia

IBRAM - Instituto Brasileiro de Museologia

INCT - Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia

INCTI - Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MEC - Ministério da Educação

MINOM - Movimento Internacional para uma Nova Museologia

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1.1. Referenciais Teóricos	20
1.2. Metodologia	27
1.3. Estrutura do Trabalho	33
2. MUSEU, MUSEOLOGIA E GESTÃO DA MEMÓRIA	38
2.1. Memória e Museologia	38
2.1.1. Mito, Ritual, Tradição e Memória	39
2.1.2. Do Museu ao Fato Museal: a Museologia Tradicional Barrosiana, o Mito de Ruptura e a Tradição Waldisiana	45
2.2. Da Gestão de Museus à Gestão da Memória	54
2.2.1. Gestão Museológica Participativa nas Políticas Públicas Brasileiras	56
2.2.2. Autogestão e Museologia Comunitária	62
3. INCLUSÃO RACIAL NOS MUSEUS E UNIVERSIDADES	69
3.1. Racismo nos Museus e Museologias antirracistas	69
3.1.1. Museu, Patrimônio e Ciência: Articulando o racismo em referências coloniais	70
3.1.2. A Educação Museal e o empenho por uma Educação Antirracista	81
3.2. A Luta Brasileira pela Descolonização do Saber	92
3.2.1. Inclusão Racial nas Universidades: entre Memória e Esquecimento	93
3.2.2. O Reconhecimento dos Saberes de Povos e Comunidades Tradicionais na Inclusão de Mestres e Mestras no Ensino Formal	102
4. A GESTÃO DA MEMÓRIA NO INCTI	114
4.1. Memória Institucional e Cultura Organizacional do INCTI	114
4.1.1. Formação de um INCT diferente	115
4.1.2. Uma organização que cultiva o encontro e o diálogo	128
4.2. Gestão Museológica e Educação Museal no INCTI	131
4.2.1. Espaços de Encontros e Memórias	132
4.2.2. Educação na sede do INCTI	139
5. INÍCIO, DE NOVO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	149
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	151
APÊNDICES	163
Apêndice A – Esquema de Planta Baixa da Sede do INCTI	163
Apêndice B – Fluxograma Organizacional na sede do INCTI	164
Apêndice C – Esquematização de Anotações Pessoais das Aulas Pensamento Antropológico Brasileiro (PAB) e Encontro de Saberes (EdS) em 2023/2.	165
ANEXOS	197
Anexo A – Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo INCTI	197

1. INÍCIO (INTRODUÇÃO)

O contexto do abismo racial tanto em discentes quanto docentes nas universidades do final do Séc. XX reforçou um movimento organizado, entre o movimento negro dentro e fora das universidades e os acadêmicos brancos comprometidos com uma lógica antirracista, na luta pela inclusão de negros e indígenas como alunos de graduação. No início do século seguinte, essa luta gerou conquistas importantes no âmbito das políticas públicas. A primeira pode ser considerada a implementação das cotas raciais estritas na Universidade de Brasília, UnB, em 2003, que serviu de exemplo para que diversas outras Instituições de Ensino Superior no Brasil adotassem o mesmo modelo. Concomitantemente, tivemos a implementação da “Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, e da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da Cultura Indígena” (Carvalho, 2022, p. 9).

Também vale a menção aos esforços empenhados nas universidades que adotaram as cotas raciais. Resultando, em absoluto, na aprovação da Lei 12.711 de 2012, a Lei de Cotas, acompanhada da decisão no Supremo Tribunal Federal (STF) pela constitucionalidade das cotas. Em um nível nacional, podemos verificar o avanço da lei no sentido de obrigar as universidades a reservarem uma porcentagem das vagas para alunos negros e indígenas, tendo em vista que muitas instituições ainda não teriam aderido ao recorte racial na reserva de vagas. Porém, ao compararmos com o modelo aplicado em 2003 na UnB, a Lei de Cotas alterou o seu caráter, uma vez que o modelo da UnB reservava 20% das vagas apenas aos alunos negros e indígenas independente de suas condições sociais e escolares, enquanto que a lei reserva 25% das vagas a negros e indígenas que necessariamente passaram pelo ensino público, dividindo na metade (12,5%) para negros e indígenas de baixa-renda (Carvalho, 2016).

A possibilidade de fazer esse balanço só é possível quando há iniciativas de pesquisa e acompanhamento minucioso das políticas de inclusão étnica e racial no ensino superior, no sentido de mapear, avaliar e interpretar os efeitos dos seus impactos nos campos político, epistemológico, sociológico e geopolítico. Esse, precisamente, é o objetivo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão

no Ensino Superior e na Pesquisa, o INCTI, criado pela Portaria nº 429, de 17 de julho de 2008, edital número 015/2008, publicado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Não apenas com o objetivo de monitoramento das políticas de ações afirmativas, o INCTI também se dedica à produção e disponibilização dos conhecimentos para fundamentar propostas, diretrizes governamentais, políticas públicas e programas de ação voltados para a promoção da inclusão e superação das desigualdades étnicas e raciais vigentes no ensino superior (Site do INCTI).

Logo quando se instalou na UnB, em 2009, o INCTI firmou parceria com o Ministério da Cultura (MinC), que permitiu, no ano seguinte, a execução do Projeto Encontro de Saberes. Em 2011, a sua sede foi formalmente inaugurada em conjunto com a consolidação da Rede INCTI¹ e o lançamento do Mapa das Ações Afirmativas². Com a implementação da Lei de Cotas em 2012, surge o Observatório das Ações Afirmativas³ como o segundo eixo estruturante do instituto, ao lado do Projeto Encontro de Saberes. A partir de então, a Rede INCTI foi se expandindo nacional e internacionalmente. Atualmente, esse quadro conta com mais de quarenta parceiros institucionais nacionais e dezessete internacionais, somando mais de 150 (cento e cinquenta) pesquisadores e professores, que compõem tanto o comitê gestor, quanto um corpo mais amplo de pesquisa (Site do INCTI).

O Encontro de Saberes é um projeto de inovação epistêmica e pedagógica voltado para a afirmação e o reconhecimento dos saberes tradicionais. Criado em 2010, na Universidade de Brasília (UnB), pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sob a coordenação do professor José Jorge de Carvalho, o projeto é feito por uma rede de agentes composta por pessoas de notório saber alheios ao sistema universitário

¹ O INCTI se organiza através de uma rede de 152 Pesquisadores, 45 Universidades nacionais e 15 Universidades internacionais e 21 entidades da Sociedade civil, em frentes de atuação que produzem pesquisa e intervenção, simultaneamente, desenvolvendo e acompanhando projetos de pesquisa com observação permanente da inclusão de negros(as) e indígenas no ensino superior e na pesquisa. (Site do INCTI)

² O Mapa das Ações Afirmativas foi produto de uma pesquisa que mapeou as diferentes modalidades de inclusão no Ensino Superior, pode ser encontrado pelo endereço: <https://www.cotas.org.br/pagina/mapa-das-acoes-afirmativas>.

³ No site do INCTI, consta que o Observatório contém “um Banco de Dados completo das políticas de inclusão no mundo acadêmico do Brasil e dos países da América do Sul que fazem parte da rede de pesquisadores do Instituto. Esse observatório foi criado e será atualizado periodicamente a partir do trabalho dos pesquisadores do Instituto, de seus associados e de seus colaboradores temporários ou eventuais” (Disponível em: <https://www.cotas.org.br/pagina/apresentacao>)

denominadas de mestres e mestras, em suas condições de sábios e sábias (que integram aquilo que sabe com aquilo que é) sobre as respectivas tradições e ofícios de seus respectivos povos, aliados à docentes e discentes das mais variadas áreas e níveis do saber acadêmico. Com o objetivo de incluir os mestres e mestras no ambiente acadêmico, a fim de atuarem como docentes (ministrando aulas, orientando alunos e participando de mesas de qualificação, dentre outras funções) nas universidades (Carvalho, 2020). Dez anos depois, o projeto Encontro de Saberes se expandiu para outras 15 universidades (inclusive no exterior), onde:

[...] já participaram 161 mestres de diferentes universos culturais: indígenas, quilombolas, comunidades de terreiro, e de grupos organizados nas cidades e zonas rurais em torno de performances e celebrações das culturas populares tradicionais; e também 127 professores de diferentes áreas do conhecimento estabelecidas pelo CNPq que acompanharam os mestres em sala de aula (Carvalho, 2020. p. 30).

Essa década inicial demonstrou que “a inclusão epistêmica promovida pelo Encontro de Saberes é também, inegavelmente, uma inclusão étnica e racial na docência, em uma dimensão sem precedentes e insubstituível” (Idem, p. 32). Há, então, a compreensão do vínculo que o processo pluriepistêmico⁴ promovido pelo Encontro de Saberes têm em relação às políticas das ações afirmativas de inclusão no Ensino Superior por meio das Cotas Raciais do início deste século. A primeira é precedida da segunda em um mesmo horizonte antirracista, avançando no sentido de romper com o racismo institucional da academia brasileira (Albernaz; Carvalho, 2022). Racismo institucional esse, expressão do aspecto estruturante do racismo, que ataca o indivíduo racializado de maneira integral em sua vida, inclusive no âmbito cultural. Albernaz e Carvalho, amparados em Frantz Fanon, explicitam esse aspecto em uma publicação do ano de 2022:

A desvalorização dos modos de vida e dos valores culturais, como linguagem, técnica, vestuário, utilizando-se do poder opressor do exotismo como marca simplificadora da cultura do grupo dominado, camuflando técnicas de dominação novas, é característica do projeto racista ‘assombrado pela consciência pesada’ (Fanon, 2021, p. 75, in: Albernaz; Carvalho, 2022. p. 339).

Não é ilógico pensar que essa desvalorização da vida e dos valores culturais promovidos pelo projeto racista “assombrado pela consciência pesada”, de que fala Fanon, também desencadearia nos processos museais que englobam a população negra e indígena. Este trabalho pretende, portanto, dar continuidade e amplitude ao

⁴ O processo, ou movimento, pluriepistêmico é nomeado por José Jorge (2018, 2020, 2022) para se referir ao posicionamento epistemológico adotado principalmente no projeto Encontro de Saberes e que se relaciona diretamente com as Cotas Epistêmicas.

movimento indicado por Ana Flávia Figueiredo e Leticia Vianna em sua publicação de 2020 intitulada “O Encontro de Saberes e a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial”, onde elas concluem que:

A relação intrínseca entre cotas discentes e epistêmicas (esta concretizada por projetos como o Encontro de Saberes) possui implicações diretas à sensibilização de estudantes de áreas afetas ao patrimônio, pois possibilitam contato com uma circulação complexa de saberes, um caminho de reconexão com uma estrutura de conhecimento alicerçada em epistemologias tradicionais dos povos habitantes do território. O Projeto Encontro de Saberes aponta a viabilidade da construção de protocolos para a sustentação do tripé Estado - Academia Científica - Sociedade Civil (aqui representada pelos mestres da cultura popular e da tradição) na identificação, gestão e salvaguarda do inestimável patrimônio cultural dos diversos grupos, segmentos, comunidades, povos e nações que vivem no País (p. 101 e 102).

Ao reconhecer o Projeto Encontro de Saberes como uma estratégia viável de institucionalização da gestão do patrimônio cultural diversificado de forma “concretamente descolonizadoras, de grande alcance e complexidade” (Idem), as autoras abrem precedente para o desenvolvimento de uma gama de pesquisas e reflexões em vários campos, inclusive na Museologia. Expandindo, no entanto, ao compreender o caráter dialético e indissolúvel dos aspectos materiais e imateriais do patrimônio cultural, tal qual a teoria e a prática na pesquisa científica, a Museologia demonstra um enorme potencial agregador à experiência do Encontro de Saberes. Ao mesmo passo em que esse projeto apresenta um solo fértil para o desenvolvimento de novas pesquisas museológicas e, conseqüentemente, novos métodos museológicos, novas teorias museológicas. Procurando exercer, assim, a dimensão pedagógica do projeto:

Quanto à dimensão pedagógica, a inclusão dos mestres exige a elaboração de protocolos para os diálogos interepistêmicos nas distintas áreas do saber. Essa não é uma questão simples, porque não se almeja um protocolo geral ou universalizante, mas o desenvolvimento de protocolos específicos de diálogo para cada área, com maior ou menor dificuldade de realização. (Carvalho, 2018: 94)

No caso específico da Museologia brasileira, que esteve em plena expansão e construção no começo do século, houve uma abertura para o diálogo com a sociedade que, a partir da exposição ao movimento internacional denominado “Nova Museologia”, se tornou foco de debates e interesses do campo. Apesar disso, as políticas públicas dos museus e as de promoção de igualdade racial se constituíram alheias entre si (Simão, 2018, p. 77).

Levando em conta que a maioria dos cursos de graduação da área surgiram no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni) estabelecido em 2007, quatro anos após a primeira implementação das cotas na UnB e da aprovação da lei 10.639, ainda se observa uma exclusão curricular sistêmica sobre a cultura e história africana, afro-brasileira e indígena. Como aponta Maristela Simão (2018):

Destaque na formação dos cursos de graduação em Museologia, os quais, salvo poucas exceções, ainda não são incluídas de forma sistêmica em seus currículos disciplinas sobre cultura e história africana e afro-brasileira, relações étnico-raciais e mesmo sobre outras facetas da diversidade cultural, como indígenas e ciganos, assim como relações de gênero e temas como machismo, homofobia e outras formas correlatas de discriminação e preconceito, temas latentes e urgentes na nossa sociedade. (Simão, 2018, p. 79)

Essa falha sistemática nos currículos de formação levam a repercussão de narrativas que condicionam as lutas e conquistas do movimento negro à uma história recente, imputando crédito apenas aos agentes brancos envolvidos e ignorando, ou melhor, silenciando todo um legado anterior de lutas “que vai dos movimentos abolicionistas negros, passando pela Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, assim como o pensamento radical de Abdias do Nascimento” (Siqueira, 2004, p. 175). Isso vale tanto para o caso das cotas (Abdias apresentou uma proposta em 1983), como no caso dos chamados museus sociais.

A década de 70 é lido como um momento importante para o campo, em especial a mesa de Santiago do Chile, de 1972, que representa um marco de revisão epistemológica e na construção de uma Nova Museologia. O enfoque nas coleções e objetos é substituído pela preocupação para com o museu enquanto instrumento de desenvolvimento social. A partir do qual desencadearam-se o crescimento dos museus comunitários, ecomuseus e museus temáticos em detrimento de museus nacionais, assim como o Programa Ponto de Memória como política pública perene em 2017. Porém, aponta Maristela Simão:

Muito embora estas iniciativas pareçam atuais, esforços individuais e dos movimentos negros podem ser percebidos ainda no século XX. A principal destas iniciativas surge a partir de 1950, com os trabalhos de Abdias do Nascimento, que a partir dos trabalhos e discussões do Teatro Experimental do Negro levou ao surgimento da ideia de criação de um Museu de Arte Negra. (Simão, 2018, p. 72)

Agora situada a relevância do tema no contexto do campo (inter)disciplinar desenvolvido no curso de graduação em Museologia (no caso, na Faculdade de Ciências da Informação - FCI, da UnB), podemos apontar para a presença integral de dois pilares deste trabalho: a compreensão do racismo como estruturante da sociedade brasileira; e a necessidade urgente de atuação contrária, re-estruturante e

descolonizadora à partir da subversão dos aparatos institucionalizados, tanto no museu quanto na universidade. A fim de explicitar ao leitor os motivos e motivações que levaram à escolha deste recorte temático, é necessário que se contextualize brevemente o envolvimento do autor deste trabalho com a temática das ações afirmativas e, conseqüentemente, com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e seus agentes.

O meu primeiro contato com o INCTI foi em 2019 através da disciplina "Cultura Brasileira" e a necessidade de produzir uma revista coletiva cujo tema era o movimento negro brasileiro. O nosso grupo decidiu colocar como enfoque da revista uma entrevista que realizamos com Rita Honório, a então gestora de projetos do instituto (inclusive do Encontro de Saberes). No ano seguinte, alguns questionamentos iniciais acerca da estrutura racial brasileira suscitados pela confecção da revista foram aplicados ao campo da Museologia na pesquisa de iniciação científica intitulada "Museologias, museus e mitos de origem: entre a memória do poder e os poderes da memória no Templo das Musas", sob orientação do Professor Clóvis Brito, onde o mito de criação do museu era tencionado no que tange a sua característica eurocêntrica.

O laço com o INCTI teve a sua concretude no início de 2022, relacionado à elaboração da exposição curricular virtual (do curso de Museologia)⁵ "Cotas Raciais na UnB" desenvolvida em concomitância com a disciplina "Estudos Afro-Brasileiros" ministrado pelo professor José Jorge de Carvalho (coordenador do INCTI). Na ocasião, completava-se o décimo aniversário da Lei de Cotas 12.711/2012. No ano seguinte, a Coordenação de Extensão da Faculdade de Ciências da Informação (FCI) promoveu uma visita técnica ao Quilombo Kalunga⁶, em especial no Museu Kalunga Iaiá Procópio, museu comunitário fundado pela mestra do saber que o nomeia e que inclusive participou do Encontro de Saberes em 2018. Ao mesmo tempo, eu estive na organização do 13º Encontro Nacional dos Estudantes de Museologia (XIII ENEMU), que aconteceu de 24 a 28 de julho de 2023, na

⁵ As Exposições Curriculares são uma prática discente na produção coletiva de uma exposição museológica, que está incluída no currículo das graduações em Museologia. No caso da UnB, atualmente, a prática é contemplada pela cadeia de disciplinas "Museologia e Comunicação", de um a quatro, sendo as duas últimas planejamento e montagem, respectivamente.

⁶ Segundo o site da Associação Quilombo Kalunga – AQK, "o maior território de descendentes quilombolas do Brasil. [...] Ao todo, o território Kalunga SHPCK (Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga) está contido no perímetro de 3 municípios: Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás" (Disponível em: <https://quilombokalunga.org/press/quem-somos/>)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde contribuiu para participação inédita de mestres e mestras do saber no evento.

Ainda em 2023, o INCTI promoveu, junto com a Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília (SDH/UnB), um seminário onde se comemorou o aniversário de 20 anos da aprovação pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão a proposta de Cotas Raciais na UnB de autoria do José Jorge e de Rita Segato, que se configurou como a primeira experiência de Cotas Raciais, específicas, no Ensino Superior a nível federal no Brasil. E, nesta ocasião, alguns objetos adquiridos nestes anos do INCTI e com a realização dos Encontros dos Saberes foram expostos nos corredores abertos da universidade. Essa atitude serviu de inspiração para a vontade de investigar os mecanismos de memória adotadas pelo INCT de Inclusão no Ensino e na Pesquisa.

O Instituto publica o periódico “Cadernos de Inclusão” desde o ano de 2011, assim, textos, artigos, pesquisas, discussões e dados coletados por pesquisadores e mestres e mestras de sua rede. “Os temas vão desde memoriais de mestras e mestres, passando por análises acerca do histórico de luta por políticas afirmativas nas Universidades brasileiras” (Site do INCTI). Junto a essa, há a iniciativa de dar suporte à produção e publicação de livros dos mestres e mestras indígenas, quilombolas, comunidades de terreiro, bem como publicações de pesquisadores das universidades. Dentre muitos, destacam-se “Colonização, Quilombos: modos e significações”, de Antônio Bispo dos Santos (2015); “Iaiá Procópia Memória e Resistência Kalunga”, de Iaiá Procópia e Bia Kalunga (2018); e “O que as folhas cantam”, de Graziela Domini Peixoto, Mãe Stella de Oxóssi (2014). Há, também, a veiculação dos trabalhos pessoais dos pesquisadores da rede através do acervo digital do próprio site denominado “Banco de Dissertações e Teses”.⁷

Para além das produções acadêmicas, o site oficial do INCTI (<https://www.cotas.org.br/>) conta com um acervo de fotos, agrupadas em diferentes conjuntos no site, que representam diferentes ações e pesquisas realizadas no instituto. Há uma galeria de fotos diversas no INCTI, uma outra coleção com registros das edições do Encontro de Saberes separados por ano e, por fim, uma hemeroteca digital com recortes de jornais que retratam a memória dos fatos históricos relacionados à trajetória das Ações Afirmativas e cotas raciais. Essas coleções são importantes registros da memória institucional, mas só compreendem

⁷ Disponível em: <https://www.cotas.org.br/pagina/banco-de-dissertacoes-e-teses>.

parte do universo de objetos relacionados ao INCTI. Outra parte, tão significativa e importante quanto o acervo digital, encontra-se fisicamente no subsolo da ala norte do Instituto Central de Ciências (ICC), no campus Darcy Ribeiro da UnB.

Os objetos dispostos nos corredores da sede do INCTI são diversos, e sua natureza vai desde representações gráficas penduradas nas paredes (pôsteres, jornais, mapas e cartografias, obras de arte), passando por mobiliário (cadeiras e murais), plantas, artesanatos (cerâmicas, objetos em palha, capim dourado, bonecos) e utensílios e vestuário tradicionais ritualísticos (chapéus, tambores, chocalhos, pandeiros). Alguns destaques ficam para os *tipitis* (tecnologia indígena relacionada ao processo da mandioca), uma miniatura do boi do bumba-meu-boi e uma maquete grande de uma Maloca (habitação comunitária indígena). Outro aspecto que chama atenção são a disposição de alguns itens que parecem formar exposições ou módulos de uma exposição distintas entre si: no início há a parte física da “Hemeroteca Memorial das Cotas”, um conjunto de diversas reportagens; e, em destaque, uma sequência de grandes vitrais estampados com fotos de mestres e mestras do saber que participaram do Encontro de Saberes. Além desses, alguns objetos materiais se encontram afastados do público por terem sofrido um sinistro (alagamento) e outros estão sob os cuidados pessoais do professor coordenador do instituto, José Jorge de Carvalho.

O presente trabalho, portanto, objetiva Compreender como o campo da memória se relaciona com a temática da inclusão racial no ensino superior e na pesquisa a partir da experiência do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), na Universidade de Brasília (UnB). Para tal, cabe relacionar a administração da memória na dinâmica dos processos museológicos entre o campo institucional dos museus e o campo expandido da Museologia. Depois, investigar as relações de exclusão e inclusão racial empreendidas nos âmbitos da Museologia e da Academia Científica, tendo como foco o campo da educação e da pesquisa. E, assim, explorar o âmbito da Gestão Museológica e da Educação Museal na sede do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), na Universidade de Brasília (UnB).

1.1. Referenciais Teóricos

As lentes teóricas que fundamentam a visão analítica aplicada para este trabalho de pesquisa advém da problemática central a qual o objeto de estudo, o INCT de Inclusão, se debruça: A colonização do conhecimento, na articulação da colonialidade do saber e do ser. Em meio a uma estrutura de opressão que condiciona o conhecimento que se é validado e que é considerado científico à estrutura a ela interligada, do racismo, urge uma tradição filosófica-política em resistir, re-existir e esperar por meio da afirmação geopolítica e corpo-política, que não esconde seu lugar de enunciação, para um fazer pensar próprio, na proposição de um projeto de futuro outro, transmoderno, pluriversal, de democracia plurirracial, de universalismo concreto e quilombista.

A transmodernidade, a pluriversalidade, o universalismo concreto e o quilombismo podem ser considerados como projetos que dialogam entre si, que têm em comum, como condição basilar, a afirmação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade. (Bernardino-Costa; Torres e Grosfoguel, 2018, p. 16)

Autores como Frantz Fanon (1925-1961), bell hooks (1952-2021), Abdias de Nascimento (1914-2011), Achille Mbembe(1957-), Grada Kilomba(1968-), Conceição Evaristo Costa (1946 -), Lélia Gonzales (1935-1994) e Sueli Carneiro (1950-) fazem parte dessa tradição do pensamento afro-diaspórico que deu bases para que autores como Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, José Jorge de Carvalho e Antônio Bispo dos Santos pudessem trilhar, atualizar e dar continuidade a esse movimento de combate à colonialidade e modernidade vigente perpetuada por um pensamento euro-monoteísta colonizador. Apesar de nenhum deles se posicionarem explicitamente dentro do campo da Museologia, suas reflexões acerca da memória, da cultura e da identidade sob um olhar político e crítico nos permitem pensar uma Museologia igualmente descolonial, afro-diaspórica.

Tecendo um diálogo com autores que, eles sim, se colocam no campo Museológico como Waldisa Rússio Guarnieri, Maria Cristina Bruno, Mário Chagas, Deborah Santos, Clóvis Britto, Suzy Santos, Joana Flores e Girlene Chagas Bulhões, visto que se encontram em um campo que disputa uma corrente de pensamento que no Brasil se denomina Museologia Social. Se, de um lado, os

autores da tradição do pensamento afro-diaspórico têm a universidade como instituição central de reprodução do colonialismo, do outro, os autores que disputam o campo da Museologia Social buscam a descolonização dos museus e dar visibilidade aos museus que fogem da lógica da colonialidade. Segundo Mignolo (1992), os “museus e universidades foram e continuam sendo duas instituições cruciais para a acumulação de significado e para a reprodução da colonialidade do conhecimento e dos seres” (p. 310). Mignolo faz um chamado:

Uma das tarefas que temos diante de nós é engajar-nos em projetos descoloniais, aprender a desaprender os princípios que justificam museus e universidades, e formular um novo horizonte de compreensão e de condições de vida humana, além da crença sagrada de que a acumulação é o segredo para uma vida decente. (Mignolo, 1992, p. 310)

Esse novo horizonte, por parte do pensamento afro-diaspórico, se encontra na compreensão da subjetividade, da pessoalidade e da corporeidade como mecanismos válidos de produção do conhecimento, que vai de encontro com uma suposta neutralidade. Pelo menos é o que reivindica Grada Kilomba (2019) em seu livro “Memórias da Plantação”, ao reconhecer a agência racista da academia, que submete o negro ao lugar da margem, da periferia, apagando e desqualificando seu conhecimento como desviante, enquanto se coloca no centro, como norma a ser seguida e reverenciada. “Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019 p. 51).

A autora utiliza a máscara de Anastácia como ícone visual dessa violência, um objeto de tortura utilizado por senhores de escravos para, oficialmente, evitar que os escravos comessem a cana de açúcar, mas que, segundo Grada (2019), também servia como símbolo do poder de opressão desses senhores, onde os escravos não tinham sequer o direito de fala (p. 47). A alegoria da máscara também é utilizado por Frantz Fanon (2008), não literalmente sobre o silenciamento como Grada (2019) utiliza, mas para simbolizar a destituição, ou repressão da identidade negra induzida pela pressão sociopsicológica dos espaços brancos de poder, que no caso raro em que seja aceita sua presença, só a será mediante ao polimento de seu ser, de suas vestes, seu comportamento, sua língua, de seus momentos de fala, de lazer, de estudo, tudo nos conformes de como o branco enxerga o negro.

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais

rapidamente possível o mundo branco, "que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo". Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008, p. 94)

Quando o indivíduo se encontra em tal estado de sofrimento por não ser branco a ponto de buscar um embranquecimento alucinatório, ou a própria extinção, afirma Fanon (2008), surge a necessidade de ação conjunta sobre o indivíduo e o grupo, em "agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais" (p. 95). Abdias de Nascimento (1980), ao elencar os elementos necessários para a revolução pan-africana, na promessa da libertação da personalidade humana e na crença da capacidade dos homens e mulheres negras de reaver sua história roubada na soberania de sua própria narrativa, promove que esta revolução tenha como objetivo primário a atualização da tradição africana e afirma que ela nunca partiria do caminho científico:

As razões desse acientificismo são óbvias, já que grande parte da "ciência" tem-se provado apenas como instrumento de distorção, de opressão e de alienação. De fato as culturas africanas são aquilo que as massas criam e produzem: por isso elas são flexíveis e criativas, assim como bastante seguras de si mesmas, a ponto de interagir espontaneamente com outras culturas, aceitando e incorporando valores "científicos" ou/e "progressistas" que porventura possam funcionar de modo significativo para o homem, a mulher e a sociedade africana. Entretanto, convém insistir neste ponto: as culturas africanas, além de conterem sua intrínseca e valiosa ciência, também oferecem uma variedade de sabedoria necessária, pertinente a nossa existência orgânica e histórica. (NASCIMENTO, 1980, p. 46)

Ao rejeitar as vias científicas, Abdias (1980) afirma a forma com a qual a cultura africana efetiva a sua produção do conhecimento sem que esta se coloque acima de outros saberes, mas reconhecendo a diversidade desses saberes em torno de sua sabedoria que, por si, também é plural. O pensamento de Abdias (1980) encontra atualização no pensamento germinante quilombista de Antônio Bispo dos Santos (2019), quando acusa a estratégia colonialista de nomear o saber eurocêntrico de "científico" e o saber dos outros povos como "popular", "empírico", "tradicional" entre outros. Em resposta, "resolvemos chamar os saberes deles de 'saberes sintéticos', e os nossos saberes de 'saberes orgânicos'" (DORNELES, DOS Santos, 2021, p. 16). A ciência é um saber sintético à medida que se volta para o *ter*, que transformam palavras em conceitos estacionários, mortos, "as academias estão cheias de conceito que não serve para nada" (idem, p. 20). Por outro lado, o saber orgânico dos povos afro-diaspóricos e indígenas constituem palavras que têm uma trajetória, uma cosmologia e uma vida, são saberes voltados para o *ser*, e que

permitem ser flexíveis, criativos e seguros de si, como denominou Abdias (1980) para aquilo que Bispo (2019) chama de “confluência”:

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento pluralista dos povos politeístas. (Santos, 2019, p. 68)

Utilizando dos saberes orgânicos e das palavras germinantes, Bispo (2019) realiza uma análise do processo contínuo de colonização brasileira na contramão das interpretações tradicionais do tema, através dos movimentos de resistência históricos, na comparação entre as religiões monoteístas ocidentais dos brancos colonizadores com as cosmovisões politeístas pagãos dos povos afro-pindorâmicos (povos indígenas e negros) contracolonizadores. A partir da confluência de saberes que se formulou uma outra alternativa para a descolonização da academia que está em sintonia com a proposta de Grada Kilomba, preconizada pelo INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, o movimento denominado Cotas Epistêmicas, ou movimento pluriepistêmico. Esse movimento é materializado pelo Encontro de Saberes que, na inclusão de mestres e mestras do saber nas universidades em posição análoga aos docentes doutores, promove uma diversidade epistêmica específica para cada campo do conhecimento, mantendo uma afinidade explícita com a proposta da transdisciplinaridade (Carvalho, 2018). Assim, o Encontro de Saberes abre diálogo, inclusive, com as propostas de conhecimento ocidentais contra-hegemônicos, decoloniais e pós-coloniais ou, no termo adotado por José Jorge (2018), descoloniais:

“Chamo o movimento das cotas e do Encontro de Saberes de descolonização porque ele surgiu com a finalidade de transformar o espaço acadêmico, invertendo o sentido do ciclo repetitivo da nossa colonização eurocêntrica. Na medida em que faço parte do segmento social (os acadêmicos) cuja missão seria repetir o discurso colonizador eurocêntrico, opto pelo termo descolonizar que significa desfazer a obra colonizadora na academia” (Carvalho, 2018: 90)

O termo descolonial é adotado aqui, não em uma equivalência à teoria pós-colonial, muito menos em uma equiparação reducionista deste com a teoria decolonial. Pelo contrário, faz-se necessário entender as diferenças entre as duas propostas contemporâneas em suas respectivas geopolíticas subjacentes a fim de compreender a escolha pelo termo descolonial. A teoria pós-colonial foi desenvolvida na Inglaterra por autores indianos e um palestino, que escreveram teorias em língua inglesa em universidades no centro do Ocidente com a maioria

das referências também de língua inglesa (Carvalho, 2018: 87). Apesar de importantes avanços ao denunciar os imperialismos Britânicos e Franceses, essa corrente teórica não questionou o próprio lugar geopolítico na dinâmica mundial da colonização, mantendo uma relação neocolonial e unilateral com os conhecimentos produzidos na América Latina (idem). A teoria decolonial, por outro lado, nasceu nos Estados Unidos e nos países latino-americanos de língua espanhola, com contribuições em inglês e castelhano. Paulo Freire e Darcy Ribeiro são os autores brasileiros mais referenciados por essa corrente, ou seja, quase não dialogam com o movimento descolonial brasileiro atual (ibidem). O maior problema apontado por Carvalho (2018) está na falta de proposições concretas para o combate ao epistemicídio:

não identifico nenhuma intervenção concreta que tenham realizado nos espaços acadêmicos em que atuam. Sua contribuição principal continua sendo quase exclusivamente conceitual e abstrata, [...] sem apresentar propostas concretas para garantir a presença das epistemes indígenas e afro-americanas para que possam então descolonizar, na prática, as universidades nas quais eles atuam (Carvalho, 2018: 88)

O movimento Pluriepistêmico, ao contrário, parte da prática das Cotas Epistêmicas, na concretude do Encontro de Saberes, para formular uma teoria descolonial através da confluência entre os saberes ocidentais e tradicionais, permitindo que as teorias próprias dos mestres e mestras do saber emergam e ganhem notoriedade nos círculos acadêmicos. “Nem pós-colonial nem decolonial, trata-se de construir a aliança descolonização-contracolonização” (Carvalho 2018: 91). Adotar essa aliança terminológica descolonial-contracolonial é também reconhecer, incorporar e dialogar com as teorias e os conceitos cunhados pelos mestres e mestras do saber no mesmo nível dos autores e teóricos consagrados nas respectivas áreas acadêmicas.

Adotaremos, então, a tese de doutorado da professora Deborah Silva Santos (2021) intitulada “Museologia e Africanidades: Experiências museológicas de mulheres negras em museus afro-brasileiros”, a fim de compreender a posição histórica da Museologia na estrutura racista colonial e suas agências contemporâneas na construção de uma Museologia Antirracista. Considerando a constituição histórica dos museus no ideal da modernidade/colonialidade, que enxergava as “coisas” e as pessoas de África e da América sob uma percepção de estranheza e exotismo, significando o “outro” em uma categoria de barbárie, diretamente inferior à categoria de civilização autodenominada dos europeus

(Santos, 2021). Assim, os museus se configuraram como instituições cruciais para o exercício da colonização europeia e, na implementação dos Estados-nação, o papel colonial dos Gabinetes de Curiosidades foram transferidas aos Museus Nacionais (Idem):

“Portanto, os museus perpetuaram as narrativas e representações discriminatórias sobre os africanos e seus descendentes mesmo com o abandono do academicismo e o tradicionalismo; o rompimento com a arquitetura clássica e a modificação da estética expográfica, a introdução da luz artificial, os parques nacionais e museus a céu aberto e novas relações com o público. Mudanças museográficas e museológicas resultante das mudanças sociais e de um momento histórico novo ocasionado por guerras mundiais, depressão econômica, inversão do eixo de influência da Europa para a América do Norte, e o reconhecimento de novas culturas pela criação de uma etnologia regional, o folclore e arte popular.” (Santos, 2021, p. 58)

No Brasil não foi diferente, o Museu Nacional do Rio de Janeiro, por exemplo, fez parte ativa na construção de uma política de perpetuação da estrutura racista no Brasil pós-abolição, com o diretor João Batista Lacerda que ilustrou sua política de embranquecimento pela obra de Modesto Brocos, “Redenção de Cam” de 1895, e bradava: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Lacerda, 1911. Apud. Santos, 2021, p. 69). Ao lado de Lilia Schwarcz (1993, apud. Santos, 2021), podemos compreender que não só o Museu Nacional, como também o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Museu Paulista tiveram suas participações nos embates sobre a abolição do trabalho escravo no Brasil, buscando “solucionar” a massa de indivíduos negros e se tornando grandes divulgadores de teorias racistas. Como retrata Deborah Santos (2021):

Assim, os museus nacionais brasileiros no pós-abolição se aperfeiçoaram na seleção/preservação de patrimônios e na construção de imagens de uma nação com raízes europeias introduzidas pelos colonizadores portugueses e reforçada com os imigrantes europeus no final do século XIX. Um imaginário de cultura brasileira que desconsidera a cultura indígena nativa e a cultura negra introduzida pelo colonialismo escravocrata (Santos, 2021, p. 70)

Deborah atribui, portanto, a importância da ruptura epistêmica na área através do que foi denominado Movimento da Nova Museologia, que teve como documento principal a Carta de Santiago do Chile (1972) e que reivindicou o “direito à memória” aos grupos sociais, no sentido de uma Museologia “a favor da redução das injustiças e desigualdades sociais” (Chagas & Gouveia, 2014. Apud. Silva, 2021, p. 104). E considera, ao lado de Marcele Pereira (2018), que este movimento criou bases para a constituição da Sociomuseologia e da Museologia Social: “Uma Museologia Social que trouxe para o primeiro plano o racismo ao se colocar a favor da redução das

injustiças e desigualdades; reforçou a participação comunitária e reconheceu novas práticas de preservação da memória” (Silva, 2021, p. 105).

Porém, a Sociomuseologia e a Museologia Social, igualmente à discussão quanto aos Movimentos Pós-Coloniais e Decoloniais, apesar de se apresentarem em um movimento similar e por muitos usados como sinônimos, é importante nos atentarmos às diferenças que não foram extensamente investigadas, mas que talvez “esteja nas ênfases, nos pontos de partida, nos diferentes pontos de fuga adotados na Europa e na América Latina” (Chagas, M., PRIMO, J., ASSUNÇÃO, p. , & STORINO, C., 2018, p. 87. Apud. Britto, 2021, p. 76). Onde a Sociomuseologia está relacionada à produção científica em Portugal (tendo como expoente a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa) e a Museologia Social na prática científica do Brasil.

A Sociomuseologia seria, assim, a Escola de Pensamento que reúne pesquisadores acadêmicos e não acadêmicos cuja ‘constelação de compromissos’ se debruça sobre as transformações paradigmáticas promovidas pela Museologia Social. A Sociomuseologia se distinguiria da Museologia Social pela ênfase dada na produção epistemológica, o que não significa excluir sua dimensão prática, assim como a Museologia Social consiste em um dos principais laboratórios de saberes que a retroalimentam. Na verdade, a Sociomuseologia enquanto uma Escola de Pensamento, consiste em uma forma revolucionária de enfrentamento das violências epistêmicas no campo científico, defendendo aquilo que José Jorge de Carvalho (2018) definiu como uma refundação epistêmica, enfrentando uma das bases de nossa violência epistêmica: o letramento com diploma. (Britto, 2021, p. 79)

Clóvis Britto (2021) associa a Sociomuseologia, entendida enquanto uma Escola de Pensamento, com o movimento pluriepistêmico teorizado por José Jorge de Carvalho (2018), pela forma revolucionária da refundação epistêmica a partir do reconhecimento, do fomento e da inclusão dos saberes tradicionais não conformes às rígidas estruturas formais no contexto de produção epistêmica na academia. Porém, quando colocamos sob a perspectiva da Contracolonização do Quilombismo de Nego Bispo (2019) e da Descolonização das epistemologias acadêmicas de José Jorge (2018), a Museologia Social parece estar mais próxima do Movimento Pluriepistêmico do que a Sociomuseologia. Ainda mais se considerarmos que a Museologia Social, diferentemente da Sociomuseologia, “partiria de uma perspectiva prática e é essa perspectiva que subsidiaria a produção epistemológica” (2021, p. 76) e, portanto, se apresentaria mais como um Novo Paradigma na Museologia do que uma Escola de Pensamento:

No caso do paradigma da Museologia Social, ele se encontra em meio a uma fase de transição e, justamente por ainda ser uma proposta em busca de

consolidação no campo científico internacional, encontrou respaldo em um grupo de pesquisadores ou em uma comunidade científica cujos 'exemplos compartilhados' ou a 'constelação de compromissos' são contemplados majoritariamente na Sociomuseologia enquanto Escola de Pensamento. (Britto, 2021, p. 77 e 78)

As características de um movimento decolonial, amparado na materialidade da prática e propriamente brasileiro da Museologia Social a torna, aparentemente, muito mais próxima ao Movimento Pluriepistêmico. Porém, por se encontrar em uma fase de transição, em busca de consolidação no campo científico internacional e, portanto, por tecer laços com a Sociomuseologia de Portugal, a Museologia Social talvez ainda não satisfaz como um campo na Museologia que se insere no Movimento Pluriepistêmico. Retomando o paralelo entre a universidade e os museus, suspeito que a Museologia Social esteja para uma possível Museologia Pluriepistêmica, assim como as Cotas Raciais estiveram para as Cotas Epistêmicas. Isto é, a Museologia Social se configuraria como um passo importante na integração dos povos negros e indígenas na representação cultural nacional, mas não se configuraria como suficiente, por si só, para a inclusão das cosmovisões dos povos tradicionais no discurso oficial nacional. Faz se necessário, portanto, uma investigação mais profunda que não é do escopo desta pesquisa.

1.2. Metodologia

O caminho metodológico é o resultado de escolhas que derivam de como o pesquisador concebe a realidade (ontologia), bem como está relacionado à forma de como este enxerga a construção do conhecimento humano (epistemologia). Implica, portanto, em definir um paradigma de pesquisa (SACCOL, 2009).

[...] a ontologia (nossa forma de entender como as coisas são) determina a nossa epistemologia (a forma como entendemos que o conhecimento é gerado) e ambas, por sua vez, originam diferentes paradigmas de pesquisa, dentro dos quais diferentes métodos podem ser utilizados, assim como diferentes técnicas de coleta e de análise de dados (SACCOL, 2009, p. 255)

A concepção do paradigma de pesquisa à partir da compreensão da dimensão do ser, na ontologia, e do saber, na epistemologia, do sujeito da pesquisa não pode ser entendida sem que se conceba, em um mesmo patamar, a dimensão do poder na qual submete o sujeito à uma certa cultura e uma certa estrutura.

Conceber a dimensão política é reconhecer que nem a produção de conhecimento ou a percepção da realidade se realizam de modo universal, objetivo ou neutro (Kilomba, 2019). Credibilizar o conhecimento científico dessa forma só serve à uma estrutura de dominação sistêmica que se produz na violência e a difunde em escala global, determinando as zonas de produção da vida e as zonas de morte prematura (Grosfoguel, 2018). Afirmar uma neutralidade científica é, ironicamente, adotar uma postura política localizada na lógica da modernidade.

A referência da modernidade aqui está em consonância ao pensamento de Grosfoguel e Maldonado-Torres (2018), que divergem de uma conceituação recente da modernidade em função da constituição dos impérios e estados-nação dos séculos XVIII e XIX, mas sim, relacionada diretamente com um processo iniciado na expansão europeia dos séculos XIV e XV que culminou na formação de colônias, mas que se alastrou até os dias de hoje, colocando em nível global uma lógica de desumanização que transcende as colônias e que denominamos “colonialidade”.

[...] a ideia de “colonialidade” estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. [...] de tal maneira que divide tudo entre formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano). [...] Na perspectiva decolonial, o racismo organiza as relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação sem reduzir umas às outras, porém, ao mesmo tempo sem poder entender uma sem as outras. (Grosfoguel, 2018, p. 59).

Compreendemos, portanto, a centralidade da dominação da subjetividade para o sistema da colonialidade, que exerce controle sobre o sujeito corporificado nas dimensões do ser, do saber e do poder. Cada uma dessas dimensões possui seus componentes básicos, tendo a subjetividade como componente comum às três: a colonialidade do saber opera também, por meio da objetividade e da metodologia, a colonialidade do ser opera no âmbito do espaço e do tempo e a colonialidade do poder opera no âmbito da cultura e da estrutura (MALDONADO-Torres, 2018, p. 42). É regido pela colonialidade que o paradigma neutro, eurocêntrico e hegemônico produz e reproduz sua dominação. Portanto, se buscamos romper com essa estrutura, devemos refletir sobre um paradigma abertamente político, voltado para a transformação social e valorização da diversidade epistêmica.

O posicionamento adotado neste trabalho é também a linha de atuação do INCTI por meio do projeto Encontro de Saberes, explicitado por José Jorge de Carvalho (2018). A partir da compreensão da colonialidade na academia, advém os

esforços do movimento negro e de acadêmicos antirracistas em alterar o perfil das universidades através das cotas raciais, mas quando essa frente de luta se expande para a docência e para o reconhecimento dos mestres e mestras do saber, então o intuito é de descolonizar as universidades. Descolonizar em um movimento duplo, de rejeitar o projeto colonizador por um lado, e, por outro, refundar a academia. A opção pelo termo descolonizar “significa desfazer a obra colonizadora da academia” (Carvalho, 2018, p. 90). Ao mesmo tempo, formula uma aliança com o termo “contracolonização”, utilizado por Antônio Bispo dos Santos (2019) para se referir à luta de resistência dos povos não ocidentais em resposta à colonialidade.

O Encontro de Saberes é o resultado de uma aliança entre contracolonizadores e descolonizadores. Como docente branco, pertencço ao grupo que recebeu o mandato institucional de reproduzir a violência epistêmica fundadora. No momento em que me desvinculo desse pacto colonial, destravo a grade fechada que impedia a entrada dos saberes não ocidentais. Com a grade aberta, que é o Encontro de Saberes, os contracolonizadores podem finalmente atuar, na medida em que eles detêm o elemento contracolonizador capaz de refundar a universidade brasileira: os saberes indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, populares tradicionais, etc. Nem pós-colonial nem decolonial, trata-se de construir a aliança descolonização-contracolonização. (Carvalho, 2018, p. 91)

Essa postura descolonial demanda a rejeição do impositivo colonial de se limitar em referir apenas aos pensadores europeus nas pesquisas e, no caso específico desta, consiste em procurar dialogar primariamente com a chamada tradição do pensamento afro-diaspórico. Em adição a essa postura, a opção deste trabalho em adotar a aliança descolonização-contracolonização leva, quase que naturalmente, à um alinhamento ao movimento igualmente inaugurado pelo Encontro de Saberes, denominado pluriépistêmico. Que surge a partir de um questionamento colocado pela presença dos mestres à universidade, sua grade disciplinar e ao paradigma monoépistêmico, à medida em que se busca “introduzir um campo novo de convívio entre saberes diversos em um ambiente em que [...] se tem apenas um tipo de ciência. Saber é sempre algo da ordem do sujeito, é um resultado do encontro entre sujeitos” (Carvalho, 2018, p. 99).

Uma postura pluriépistêmica indica também alguma mudança radical no modo como compreendemos a realidade, a identidade e a alteridade, radicalmente diferente de uma ontologia ocidental, seja ela *realista* (onde existe uma realidade independente da subjetividade humana), *idealista* (onde a realidade só existe a partir da subjetividade do observador) ou mesmo *interacionista* (onde a realidade existe ao mesmo tempo em que é ressignificada na interação com a subjetividade) (SACCOL,

2009). Inclusive em sua atualização na ontologia informacional, que é referente à dar forma ativa a matéria passiva e que funda e tem como propagação e longevidade a abordagem representacional, onde a colonialidade se apresenta como “um movimento de imposição de um agente imperial – a forma – sobre algo indeterminado – o sem forma – transformado em objeto – os selvagens sujeitos colonizados e racializados (seres informes)” (Menezes, 2021, p. 6). Na lógica opressora da forma, o informe é a condição do diferente, aquele que não carrega sentido objetivo, que é desprovido de alma, deslocado no espaço e no tempo e que não pertence à política ou à cultura (Menezes, 2021).

Entretanto, sob o ponto de vista do oprimido como, por exemplo, o dos povos ameríndios, ser informe é uma condição fora-do-sentido e da forma ocidental. Condição libertária de viver perspectivamente com as diferentes humanidades que habitam o cosmos, ser informe é uma multiplicidade que atravessa os modos de vida dos povos ameríndios permeados pelo registro anarqueológico da informação, uma contraconduta das sociedades contra o Estado (Clastres 1979) e seus semelhantes patriarcais. Com traços anárquicos e autogestionários, os povos ameríndios gestam e autodeterminam seus modos informacionais coletivamente, fora da colonialidade dos sentidos e das formas impositivas e seus instrumentos de representação. Por conta das características informes do *corpus* ameríndio, o devir-América do conhecimento faz-se por perspectivação e não pela representação das imagens do mundo eurocêntrico. (Menezes, 2021, p. 15).

A partir da análise de Menezes (2021, p. 16), podemos identificar um modo de ser, se relacionar e compreender a realidade que se forja na resistência ameríndia às investidas coloniais, multiplicando-se nas margens do sentido, colocando a linguagem na encruzilhada. O informe não tem representação porque não dá pra representar o que não tem presença e o que não existe em forma, mas tem um mundo plural de perspectivas, no qual “o humano é a condição de todos os seres, sendo o corpo a medida da alteridade. [...] a cultura é a natureza do sujeito, a natureza é o modo do Outro diferentemente humano enquanto corpo. Trata-se de uma cultura – humana – e múltiplas naturezas – corporais” (Menezes, 2021, p. 16). Continua Menezes:

Não há diferença ontológica no perspectivismo ameríndio – o ser é uma questão da alteridade perspectivada pelo corpo. Outrem não é nem sujeito nem objeto, nem ser nem ente, mas a relação social absoluta. Este animismo perspectivista encontra-se associado ao multinaturalismo de *Abya Yala*. Os animais veem da mesma maneira que nós, todavia, coisas diversas do que vemos, porque seus corpos são diferentes dos nossos. Enquanto vemos um lamaçal, o tapir vê um arraial festivo, enquanto vemos sangue, o jaguar vê cerveja, enquanto vemos carniça, o urubu vê carne assada (Viveiros de Castro 2017; 2018). Trata-se de um giro ontológico notabilizado pela contingência dos fundamentos e pela variação do estatuto das coisas. A mudança não concerne à humanidade impregnada no sentido das palavras, mas à humanidade das coisas. (Menezes, 2021, p. 16)

O giro ontológico proporcionado pelo ser informe relacional da perspectiva ameríndia provoca uma transformação radical na categoria epistemológica daqueles imersos no chamado giro decolonial, que precisam adotar uma posição pluriepistêmica na construção da aliança descolonização-contracolônização do conhecimento, a partir do qual se formula a metodologia de pesquisa. A seguir, um quadro que esquematiza esses posicionamentos nos diferentes níveis de definição de pesquisa, baseado em Saccol (2009):

Quadro 1: Posições adotadas nos diferentes níveis de definição da pesquisa

ONTOLOGIA	EPISTEMOLOGIA	PARADIGMA DE PESQUISA	MÉTODO	TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS
Forma de entender como as coisas são	Forma de entender como o conhecimento é gerado	Instância filosófica que informa a metodologia de pesquisa	Estratégia, plano de ação ou desenho de pesquisa	Técnicas e procedimentos para coletar e analisar dados
Ontologia informe relacional perspectivo	Pluriepistêmico Tradição do Pensamento Afro-Diaspórico	Aliança descolonização - contra colonização	Estudo de Caso Exploratório Qualitativo.	Observação Participante. Entrevistas Grupais.
(Menezes, 2021)	(Bernardino-Costa; MALDONADO-Torres & Grosfoguel, 2018)	(Carvalho, 2018)		Análise por Saturação.

(baseado em Saccol, 2009).

Além do processo de decisão, a caminhada metodológica da pesquisa também carrega a característica de estar sujeita a mudanças e, portanto, pode causar frustrações e surpresas. No caso deste trabalho, o intuito inicial era de se utilizar um método de pesquisa pouco explorado no campo da Museologia (por mais que houvesse antecedentes). O método seria adaptado do “Diagnóstico Rápido Participativo”, e demandaria um nível de interação e cooperação entre pesquisador e agentes sociais envolvidos na pesquisa que não pôde ser atingido por limitações do nível de pesquisa, ambiente pesquisado, experiência do pesquisador e disponibilidade (fomento). Ainda assim, acredito ser possível realizar o DRP para solucionar problemas de cunho museológico, só não foi desta vez.

Também havia a pretensão de abordar apenas o âmbito da Gestão Museológica com o INCTI. Porém, o primeiro trabalho de campo, uma entrevista com o coordenador do instituto (data de 15/09/23)⁸, demonstrou muito evidentemente que o tema da Educação Museal também deveria ser explorada.

Adotamos, portanto, o método de estudo de caso em nível exploratório de cunho qualitativo, a partir das demandas e oportunidades que foram surgindo no desenrolar da pesquisa. Bauer e Gaskell (2002) apresentam o método de Toulmin para definição do argumento do estudo de caso, composto pelas dimensões: Proposição; Dados; Garantia; Apoio; e Refutação. O presente trabalho consiste em dois argumentos centrais: um voltado à explorar o âmbito da Gestão Museológica, e o outro para a Educação Museal (Quadro 2).

Quadro 2: Argumentos principais do Estudo de Caso

	Argumento 1	Argumento 2
Proposição	O INCTI promove uma Gestão Museológica apesar de não ser um Museu.	As aulas ministradas no INCTI compreendem uma dimensão de Educação Museal.
Dados	Os trabalhadores do INCTI reconhecem o trato com a memória.	As aulas são permeadas de estímulos diversos e promovem a participação dos alunos.
Garantia	Nos espaços do INCTI operam Salvaguarda e Comunicação sob Planejamento e Avaliação.	As aulas no INCTI promovem uma formação crítica e integral, voltada para a emancipação e atuação política.
Apoio	Gestão Museológica pode ser feita fora da instituição Museu.	O INCTI promove os saberes diversos, pluriépistêmicos.
Refutação	Os processos de Salvaguarda e Comunicação podem se dar ao acaso.	Caso haja algum tipo de coerção ou censura doutrinária.

(baseado em Bauer e Gaskell, 2002).

No âmbito do primeiro argumento, foi utilizado a técnica qualitativa de Entrevistas Grupais para a coleta de dados. Foram feitas duas entrevistas: uma de forma livre, com a egressa do INCTI Sara Nogueira de Araújo e sua companheira Khamai Guerino, na data 31/10/23; e a outra, de forma semi-estruturada, com três trabalhadoras vigentes do INCTI: Laís Costa Correia, Welitânia de Oliveira Rocha e

⁸ A falta de equipamento de pesquisa e preparo adequado inutilizou essa entrevista.

Samita Ilê M. C. de Souza, data de 22/11/23. Em ambas as entrevistas foi utilizado um gravador como ferramenta de captura.

No âmbito do segundo argumento, foi possível aproveitar a aproximação do autor com as aulas para aplicar a Observação Participante nas aulas do professor José Jorge de Carvalho (disciplinas “Pensamento Antropológico Brasileiro” e “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”) como técnica de coleta de dados, por meio de anotações de aula com caderno e, mais ao final, com gravador de voz. Esses dados foram, então, processados a partir da técnica qualitativa de análise por saturação teórica (Fontanella, 2011).

1.3. Estrutura do Trabalho

Este trabalho se insere no primeiro eixo temático desenvolvido pelo Departamento de Museologia da UnB, intitulado “Teoria e Prática Museológica” e pretende seguir esta mesma ordem em sua estrutura. Primeiro irá promover uma discussão teórica dentro do campo da Museologia, depois, vai buscar compreender a temática da inclusão racial na educação e na pesquisa, para então descrever a prática desenvolvida em conjunto com o INCTI da UnB. A pesquisa se orienta a partir de um objetivo geral, que se desdobra em três objetivos específicos que, por sua vez, correspondem aos três próximos capítulos.

Objetivos (geral e específicos):

a) Geral

Compreender como o campo da memória se relaciona com a temática da inclusão racial no ensino superior e na pesquisa a partir da experiência do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), na Universidade de Brasília (UnB).

b) Específicos

- I. Relacionar a administração da memória na dinâmica dos processos museológicos entre o campo institucional dos museus e o campo expandido da Museologia.
- II. Investigar as relações de exclusão e inclusão racial empreendidas nos âmbitos da Museologia e da Academia Científica, tendo como foco o campo da educação e da pesquisa.

- III. Explorar o âmbito da Gestão Museológica e da Educação Museal na sede do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), na Universidade de Brasília (UnB).

A seguir, apresenta-se os quadros sínteses dos conteúdos e conceitos tratados em cada capítulo.

Capítulo 2 - Museu, Museologia e Gestão da Memória

Tópicos	Conteúdo	Conceitos	Questões e Hipóteses	Referência Bibliográfica
<p>Espaço Temporal: Séc. XX e início do séc. XXI</p> <p>2.1 Memória e Museologia</p> <p>2.1.1 Mito, Ritual, Tradição e Memória</p> <p>2.1.2 Do Museu ao Fato Museal: a Museologia Tradicional Barrosiana e o Mito de Ruptura Waldisiana</p> <p>2.2 Da Gestão de Museus à Gestão da Memória</p> <p>2.2.1 Gestão Museológica Participativa nas Políticas Públicas Brasileiras</p> <p>2.2.2 Autogestão e Museologia Comunitária</p>	<p>Este capítulo traz discussões teóricas que calibram o olhar analítico empreendido no trabalho.</p> <p>Relacionando Mito e Tradição com o cenário de embates do campo museológico brasileiro.</p> <p>Para então, dimensionar o campo específico da Gestão Museológica, analisando sua aplicação nas políticas públicas e apresentando seus diversos desenrolares.</p>	<p>Mito; Rito; Tradição; Memória;</p> <p>Hegemonia Dominante; Hegemonia Alternativa e/ou Oposta; Tradição Seletiva;</p> <p>Museologia Tradicional; Nova Museologia; Fato Museal; Museologia Social;</p> <p>Planejamento Estratégico; Participação; Planejamento Participativo;</p> <p>Gestão Museológica; Autogestão; Museologias Comunitárias/ Afirmativas/ Indisciplinadas;</p>	<p>A Memória se relaciona com Tradição e Mito? Mesmo quando em contexto acadêmico?</p> <p>Quais tradições disputam o campo da Museologia?</p> <p>Quais são os modelos de gestão e as teorias da Administração adotadas pela Museologia brasileira para gerir os museus públicos?</p> <p>Essa forma de Gestão Museológica consegue abarcar o universo plural dos museus em que medida? Existem alternativas?</p>	<p>Parizi (2020); Peirano (2000); Martins (2021); Bâ (2010); Bispo (2019, 2023); Nora (1993)</p> <p>Williams (1979); Chagas (2003); Gauthier (1999); Britto (2019); Gouveia (2020); Santos (2002); Guarnieri (2010); Bruno (1997);</p> <p>Cândido (2013); Gandin (2001); Creolezio (2019); Querol (2017); Isolan (2017); Cury (2005); Bordenave (1983); Heitor (2023);</p> <p>Konaré (2014); Mendonça (1987); Santos (2020); Rocha (2020); Kanindé (2023);</p>

Capítulo 3 - Inclusão Racial nos Museus e nas Universidades

Tópicos	Conteúdo	Conceitos	Questões e Hipóteses	Referência Bibliográfica
<p>Espaço Temporal: Séc. XIX, XX e XXI</p> <p>3.1 Racismo nos Museus e Museologias antirracistas</p> <p>3.1.1 Museus, Patrimônio e Ciência: articulando o racismo em referências coloniais</p> <p>3.1.2 A Educação Museal e o empenho por uma Educação Antirracista</p> <p>3.2 A Luta Brasileira pela Descolonização do Conhecimento</p> <p>3.2.1 Inclusão Racial nas Universidades: entre memória e esquecimento</p> <p>3.2.2 O Reconhecimento dos Saberes de Povos e Comunidades Tradicionais na Inclusão de Mestres e Mestras no Ensino Formal</p>	<p>Este capítulo explora o histórico racista e colonial entre Museus, Patrimônio e Ciência no Brasil.</p> <p>Busca compreender o âmbito da Educação Museal e suas possíveis práticas antirracistas.</p> <p>Para então compreender o campo de embates da aprovação das Cotas Raciais para o Ensino Superior.</p> <p>Ao fim, explora os novos mecanismos de inclusão racial na docência acadêmica: Encontro de Saberes e Notório Saber.</p>	<p>Museus Nacionais; Patrimônio Cultural; Ciência; Zoológicos Humanos; Racismo Científico; Democracia Racial; Embranquecimento Racial;</p> <p>Racismo Estrutural; Educação Museal; REM; ERER; EARER; Escola Indígena;</p> <p>Racismo Institucional; Cotas Raciais; Ações Afirmativas;</p> <p>Participação Social; Diversidade Cultural; Patrimônio Imaterial; Cotas Epistêmicas; Encontro de Saberes; Notório Saber; Doutor Honoris Causa; Mestre e Mestra do Saber Tradicional.</p>	<p>Quais os diagnósticos do campo Museológico sobre a relação entre museu, patrimônio e racismo? Há uma esfera científica nessa relação?</p> <p>O campo da Educação Museal apresenta alguma alternativa Antirracista?</p> <p>Como se deu a luta brasileira pela inclusão racial no ensino superior?</p> <p>O sistema de Ações Afirmativas adotado no âmbito das políticas públicas nacionais se mostrou suficiente para inclusão racial no ensino superior? Como foram ampliadas essas políticas?</p>	<p>Mignolo (2018); Santos (2021); Lopes (2009); Vieira (2019); Barbosa (2018); Nascimento e Gonçalves(2019); Lima (2017, 2023); Nascimento (2019); OBEC e IBRAM (2023); Gonzaga (2022); Santos (2021); Santos (2023); Machado (2021);</p> <p>Carvalho (2001, 2010, 2014, 2016, 2020, 2021, 2022); Silva (2021); Lima (2001); Siqueira (2004); Nascimento (2008); Munanga, (2012); Silva (2018); Thum (2017); Bustamante, Cabral e Silva (2015); Vianna (2016); Oliveira (2017); Goulart (2021);</p>

Capítulo 4 - A Gestão da Memória no INCTI

Tópicos	Conteúdo	Conceitos	Questões e Hipóteses	Referência Bibliográfica
<p>Espaço Temporal: 2008 a 2023</p> <p>4.1 Memória Institucional e Cultura Organizacional do INCTI</p> <p>4.1.1 Formação de um INCT diferente</p> <p>4.1.2 Uma organização que cultua o diálogo e a inclusão</p> <p>4.2 Gestão Museológica e Educação Museal no INCTI</p> <p>4.2.1 Espaços de Encontros e Memórias</p> <p>4.2.2 Educação na sede do INCTI</p>	<p>O INCTI se constitui como uma organização de pesquisa, ensino e divulgação preocupado com a transformação social e política e que adota dois eixos principais de atuação: Ações Afirmativas e Encontro de Saberes.</p> <p>Essa organização é construída e realizada por uma rede interconectada entre pesquisadores, professores e alunos universitários e mestres e mestras do saber, que estão dispostos em uma rede de instituições e comunidades nacionais e internacionais.</p>	<p>Memória Institucional;</p> <p>Cultura Organizacional;</p> <p>Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia (INCT);</p> <p>INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI);</p> <p>Gestão Museológica;</p> <p>Educação Museal.</p> <p>Cotas; Ações Afirmativas; Inclusão Racial; Encontro de Saberes;</p>	<p>Como os agentes do INCTI concebem a memória?</p> <p>Existe alguma preocupação por parte dos agentes do INCTI em manter viva a memória do movimento pela inclusão racial no ensino superior e na pesquisa?</p> <p>Quais são as heranças culturais, materiais e imateriais, que os agentes do INCTI identificam como relevantes para compor um conjunto simbólico da memória relacionada a e com o Instituto?</p> <p>Como os agentes do INCTI fazem para que esse conjunto simbólico de heranças culturais seja preservado? E como planejam em o fazer no futuro?</p>	

2. MUSEU, MUSEOLOGIA E GESTÃO DA MEMÓRIA

Este capítulo traz discussões teóricas que calibram o olhar analítico empreendido no trabalho. Relacionando Mito e Tradição com o cenário de embates do campo museológico brasileiro. Para então, dimensionar o campo específico da Gestão Museológica, analisando sua aplicação nas políticas públicas e apresentando seus diversos desenrolares.

2.1. Memória e Museologia

A palavra “memória” é polissêmica em todos os termos e varia dependendo dos contextos históricos, geográficos e políticos (Nora, 1993; Bâ, 2010; Parizi, 2020). O que para a geração neta pode ser associado a avanços tecnológicos, como é no caso da memória RAM dos computadores, para a geração avó esteve por mais tempo correlacionado a uma capacidade biológica, ou até mesmo social, do ser humano. Paralelamente, as sociedades analfabetas desenvolveram uma capacidade de lembrar superior do que as sociedades que se apoiaram em tecnologias de suporte informacional e que, por assim fazer, retiraram a memória de seu contexto comunitário para salvaguardá-la em lugares específicos, a transformando em história (Nora, 1993). Quando ao lado de políticas do biopoder (Foucault, 1979), a memória se torna instrumento de dominação e desumanização, que evoca um passado estático para justificar sua necropolítica (Mbembe, 2016). Quando que, para os povos tradicionais, vítimas diretas da colonização, a resistência se faz na compreensão de um tempo espiralar, que se enraíza na tradição oral, memória preservada nas performances ritualísticas comuns que evocam poderosos mitos ancestrais.

Ora, se a memória é imbuída de significações diversas que transmutam a depender do seu contexto histórico-político-geográfico, não seria distante imaginar que a disciplina científica voltada a considerá-la enquanto um conceito basilar de sua teoria sofreria do mesmo mal. A Museologia, portanto, nem sempre teve a perspectiva de ser uma ciência voltada à administração da memória e, dependendo da tradição museológica, pode estar mais preocupada

com colecionar objetos e manter instituições do que com a preservação dos modos de fazer, saber e viver dos diversos povos (Chagas, 2003; Britto, 2019; Santos, 2021). Esse campo, então, preocupado com as veias abertas de um passado colonial, elege uma narrativa mítica de ruptura de uma Museologia Tradicional para uma Nova Museologia. Tudo que é ensaiado lá fora, chega ao Brasil e se concretiza em uma disputa hegemônica no campo institucional e no campo de formação.

2.1.1. Mito, Ritual, Tradição e Memória

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente” (Tierno Bokar. In: Bâ, 2010)

É comum que, no contexto acadêmico, os textos comecem por um desmembramento dos principais termos que serão utilizados no decorrer do trabalho. Também é comum que, para tal, os textos acadêmicos (ou aclamados pela academia) realizem uma regressão histórica, adotando um período temporal distante que é referenciado como ponto de origem daquele assunto ou tema. A partir do qual ficará visível ao leitor inserido no universo dos textos científicos, por qual tradição do pensamento o autor do referido texto se insere. O referencial que se busca no universo teórico é, portanto, na prática, um ritual científico que tem alicerce, de maneira explícita ou não, em determinados mitos históricos para se referir e se inserir em determinada tradição científica. Mesmo que, paradoxalmente, todos esses termos sejam imbuídos de preconceito e afastamento por parte da própria comunidade científica hegemônica. Por isso, começamos por investigar o mito e o ritual, compreendidos no contexto da tradição e, portanto, desencadear na memória, que é a palavra-chave neste trabalho.

Quando evocamos o mito como categoria para análise, contracenamos com um imaginário comum ligado a um universo religioso e não-científico, portanto fictício, mágico (Bâ, 2010; Parizi, 2020). Mesmo no contexto das mitologias dos povos tradicionais, não podemos cometer o erro de reduzir o mito à inverdades ou de desconsiderá-los enquanto potentes ferramentas de análise sócio-antropológica, uma vez que se apresentam enquanto formas de se compreender o mundo a partir

do sagrado. De tal maneira que são imbuídos de “um caráter paradoxal: sua origem humana faz com que os relatos não possam ser tomados ao pé da letra; seu relato sobre o sagrado obriga que sejam levados a sério” (Parizi, 2020, p.24). Adicionando a esse caráter paradoxal, o mito não existe sob forma unívoca, muito pelo contrário, é imbuído de um universo plural de versões sobre uma mesma estória, que correspondem a divergências entre diferentes grupos dentro de uma mesma cultura, ou de culturas diferentes e que, portanto, são considerados válidos mesmo em meio à contradições (Idem).

Resumindo, o mundo descrito pelos mitos não é um mundo de categorias, mas o cenário do encontro e luta entre Potências, poderes e forças além do humano. Essas Potências são o fundamento ou princípios de todas as coisas, arquétipos no sentido platônico. O mito é um esforço humano no sentido de encontrar, sob a dinâmica desses encontros, os elementos estáveis que tornam a vida possível de ser organizada e vivida. O mito descreve o próprio movimento das potências universais e essa é a principal razão pela qual utiliza a linguagem simbólica da poesia, do epigrama, da dança e dos rituais, ao invés da prosa. (Parizi, 2020, p. 25)

Vicente Galvão Parizi (2020), em “Livro dos Orixás: África e Brasil”, apresenta três finalidades dos mitos de origem aos povos tradicionais: (1) ao que se conhecem as origens míticas, os povos tradicionais têm o poder de recriá-las frente à um obstáculo novo, “o conhecimento da criação dá o poder de criar novamente” (p. 23); (2) por compreender e difundir a narrativa, o mito dá a capacidade de atribuir sentido à todas as coisas; (3) por fim, ela serve de modelo que se presta a infinitas aplicações. Essa potência dos mitos é o que distancia a tradição africana do conhecimento da tradição racionalista ocidental, que desconsidera o aspecto comunitário do saber ao conduzi-lo de forma universalista.

Agora devem-se discutir as idéias de universalidade e comunidade, pois a tradição africana é comunitária. Com efeito, o conhecimento não se transmite fora da vivência do iniciado na comunidade; as abstrações construídas (para falar aquela estranha língua acadêmica) são sempre relacionadas a um contexto enunciativo único, por exemplo o mito, com seus arquétipos, é uma narrativa que toma seu sentido somente em uma situação de diálogo, racional, emocional, sensível e intuitivo, com o ouvinte, no momento presente. Mas o mesmo mito está virtualmente grávido de sentidos múltiplos e plurais. Contrariamente à tradição racionalista ocidental, o *nagô* ou o *banto* afirma que o sujeito e o objeto, na relação de saber, são sempre dobrados um dentro do outro – o que não impede o surgimento de abstrações, de textos cujo sentido está aberto a significações diferentes. Daí, uma ligação original entre o comunitário e o universal: um outro nunca fará exatamente a mesma experiência ao criar as mesmas condições, uma vez que reencontrar as mesmas condições é impossível. (Gauthier, 1999, p. 20 e 21)

Dessa forma, podemos compreender que o lugar do mito nas sociedades tradicionais é carregada de uma importância tal que a própria ciência, enquanto este

advento que se diz superar a mitologia, não conseguiu alcançar. Esse é um problema enfrentado no âmbito da Antropologia ainda na década de 1960 com estruturalistas como Lévi-Strauss, que em “O Pensamento Selvagem” concebia uma horizontalidade no entendimento entre magia, ciência e religião, eliminando a dicotomia anteposta entre primitivos e modernos (Peirano, 2000). Porém, com a eliminação de uma dicotomia, outra ressurgiu entre mito e rito:

Mitos e ritos marcariam uma antinomia inerente à condição humana entre duas sujeições inelutáveis: a do viver e a do pensar. Ritos faziam parte da primeira; mitos, da segunda. Se o rito também possuía uma mitologia implícita que se manifestava nas exegeses, o fato é que em estado puro ele perderia a afinidade com a língua (*langue*). O mito, então, seria o pensar pleno, superior ao rito que se relacionava com a prática. O resultado paradoxal dessa distinção foi fazer ressurgir, com novas vestimentas, a velha e surrada dicotomia entre relações sociais (ou “realidade”) e representações. (Peirano, 2000, p. 6)

Esta distinção entre rito e mito ancorada na distinção entre a dimensão do viver e a dimensão do pensar acabou por reproduzir uma falsa dicotomia, hoje evidente, entre a prática e a teoria, forma e conteúdo, o saber e o *corpus*. Parizi (2020, p. 28) considera que “os mitos não podem ser retirados de seus contextos no *corpus*”. Ainda no contexto antropológico dos anos 1960, Edmund Leach (1966) aproxima o ritual do mito ao compreender o primeiro enquanto um complexo de palavras e ações em uma espécie de linguagem condensada, econômica (Peirano, 2000, p. 7). Essa concepção fez aflorar o encontro entre os estudos antropológicos e linguísticos, no entendimento da linguagem como parte do todo quanto cultura, evidenciando uma das grandes lições da antropologia segundo Mariza Peirano (2000, p. 14): “as leis de associação que se aplicam à magia, ao ritual, ao totemismo, aos encantamentos etc. não são qualitativamente diversas das da linguagem ou ação social comum”. Essa aproximação entre a linguagem - seja na fala ou na escrita - com a ação corpórea no contexto dos rituais pode ter levado à compreensão de alguns autores contemporâneos do ritual enquanto performance.

Leda Maria Martins (2021), em seu texto “Performance do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela”, ao analisar os rituais do Congado brasileiro, promove aproximações entre performance e rito, compreendendo o corpo em performance enquanto “local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade. O que no corpo e na voz se faz é uma episteme” (p. 72). Neste

âmbito, a linguagem oral toma centralidade em detrimento da linguagem escrita, uma vez que, segundo Parizi, “a poesia vocal é inseparável da performance”:

Por performance entende-se um ato de comunicação entre um performer que se expressa de forma oral e corporal (portanto um evento que ocorre no tempo e no espaço) e um observador/receptor/performer que percebe e co-atua o evento. A performance só ocorre no presente e, antropologicamente, exige a presença do emissor e do receptor. Não há performance sem dois corpos presentes e atuantes, de maneira concreta e imediata. (Parizi, 2020, p. 34 e 35)

Ao correlacionar o tempo presente à expressão oral e corporal da performance no entendimento do ritual e do mito, esses autores contemporâneos traçam caminhos no entendimento de tradição. E, como diz Amadou Hampaté Bâ (2010), “quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral”. A fala, na cosmovisão africana, é carregada entendida como instrumento-poder de criação herdado divinamente aos homens. “Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca” (Bâ, 2010, p. 174). É fácil entender isso ao lado de Bispo (2021, p. 20), ao diferenciar as palavras germinantes das palavras teóricas: “É que a palavra germinante tem trajetória. Ela é uma palavra cosmológica. Ela é uma palavra viva. E a palavra teórica ela é uma palavra morta, é uma palavra sem trajetória, então ela é uma palavra estacionária”. Dito isso, a passagem entre a Tradição Oral e a Preservação da Memória no contexto da cosmovisão africana é quase automática.

Nas culturas predominantemente orais, como as africanas e as indígenas, por exemplo, o corpo é, por excelência, o local da memória, o corpo em performance, o corpo que é performance. Como tal, esse corpo/corpus não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa o ato encenado. Daí a importância de ressaltarmos nessas tradições performáticas sua natureza meta-constitutiva, nas quais o fazer não elide o ato de reflexão; o conteúdo imbrica-se na forma, a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica dinamicamente. (Martins, 2021, p. 88)

“Os grandes depositários da herança oral são os chamados “tradicionalistas”. Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas” (Bâ, 2010, p.174). Os tradicionalistas, comumente confundidos com o uso genérico da palavra “Griots”, são muitos os conhecedores da totalidade de uma tradição ou de um ramo tradicional específico, mas nunca de forma especialista, e sim generalista (Idem, p. 175). São aqueles que vão transmitir os seus saberes tradicionais de forma oral, amparados por tecnologias próprias de validação e autenticidade como: a abominação da mentira, o “respeito pela cadeia de transmissão” e o controle

permanente de seus pares ou anciões (p. 181). A educação tradicional, no entanto, não se limita à passagem do saber, como está intrinsecamente ligada à vida como um todo, relacionada à experiência vivida. “Pois existem coisas que não “se explicam”, mas que se experimentam e se vivem” (p. 182). Assim, os ofícios artesanais se tornam grandes vetores da tradição oral, transmitindo um conhecimento de origem esotérica de geração a geração, se apoiando em cantos rituais ou palavras rítmicas sacramentais (p. 185).

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é *vivido*, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto.

Por essa razão a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é *geradora e formadora de um tipo particular de homem*. Pode-se afirmar que existe a civilização dos ferreiros, a civilização dos tecelões, a civilização dos pastores, etc. (Bâ, 2010, p.189. Grifos do autor.)

E se esse tipo particular de “homem” estiver ligado às artes líricas como a música, a poesia e os contos, o cortejo, a diplomacia e a história, aí então estamos efetivamente falando dos famosos *griots*, um tipo dos tradicionalistas e não o todo. A eles, se é reservado um *status* social diferente, tendo o privilégio de gozar da ironia, da liberdade de falar e até da mentira, fazendo entoar a máxima “Isso é que o *dieli* diz! Não é a verdade verdadeira, mas a aceitamos assim” (Bâ, 2010, p. 193).

O nome *dieli* em bambara significa *sangue*. De fato, tal como o sangue, eles circulam pelo corpo da sociedade, que podem curar ou deixar doente, conforme atenuem ou avivem os conflitos através das palavras e das canções.

Como o sangue que circula no corpo da sociedade, os *dieli* desempenharam importantes papéis na sociedade tradicional do Bafur, obtendo poder de influência sobre os nobres a partir de seus conhecimentos sobre a genealogia e história das famílias. Assim, os *griots* genealogistas da categoria *dieli* dotaram de privilégios muitas vezes maiores do que os próprios nobres, mas não eram a única classificação de *griots*. Havia também os *griots* historiadores, chamados de tradicionalista-*doma*, vistos como “uma fonte de informações de absoluta confiança, pois sua qualidade de iniciado lhe confere um alto valor moral e o sujeita à proibição da mentira” (Bâ, 2010, p.198). É confiável também, devido à uma particularidade da memória africana que registra a cena em sua totalidade, em todos os seus detalhes,

do início ao fim, a ponto em que o resumo se torna proibido por tradição, assim como a mentira.

Esta peculiaridade da memória africana tradicional ligada a um contexto de tradição oral é em si uma garantia de autenticidade.

Quanto à memória dos tradicionalistas, em especial a dos tradicionalistas-*doma* ou “Conhecedores”, que abrange vastas áreas do conhecimento tradicional, constitui uma verdadeira biblioteca onde os arquivos não estão “classificados”, mas totalmente inventariados.

[...] As fichas imateriais do catálogo da tradição oral são máximas, provérbios, contos, lendas, mitos, etc., que constituem quer um esboço a ser desenvolvido, quer um ponto de partida para narrativas didáticas antigas ou improvisadas. Os contos, por exemplo, e especialmente os de iniciação, possuem uma trama básica invariável, à qual, no entanto, o narrador pode acrescentar floreios, desenvolvimentos ou ensinamentos adequados à compreensão de seus ouvintes. O mesmo ocorre com os mitos, que são conhecimentos condensados em uma forma sintética que o iniciado pode sempre desenvolver ou aprofundar para seus alunos.

Fica então explicitado que os povos africanos mantiveram vivo suas histórias por meio da Tradição Oral, utilizando-se de rituais e mitos através de seus tradicionalistas, mesmo sem o advento da escrita. Pode-se dizer, então, que a morte de um mestre tradicionalista se equivaleria ao incêndio de uma biblioteca ou de um museu (Bâ, 2010; Parizi, 2020). Como escreve Pierre Nora (1993), “se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares” (p. 8)⁹. O movimento eurocêntrico histórico, portanto, foi de transicionar da memória tradicional para registros externos ao corpo, adotando um tipo de História cuja missão é destruir e se afastar da memória e que deslegitima o passado vivido (Nora, 1993). E, em um movimento colonialista, subjuga os povos de Tradição Oral à História Escrita, entendendo-os como inferiores, enquanto “selvagens”. Assim, distinguem-se dos povos tradicionais “selvagens”, os povos “civilizados”, cujo saber é científico e não um “saber popular” ou “saber empírico”.

Essa estratégia colonial foi denunciada por Nêgo Bispo (2023) ao rememorar sua época de adestrador, onde o primeiro passo é dar nome aos animais. “O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta” (p. 12). A resposta contra-colonizadora de Bispo (2023) para esta prática é “transformar a arma do inimigo em defesa”, no que ele chamou de “*guerra de denominações*: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (p. 13. Grifos do autor). Deste método surge as principais palavras-geradoras do autor onde, enquanto os colonialistas utilizam o

⁹ A menção a Pierre Nora aqui, serve para demonstrar que esta problemática é apontada até por autores no centro da colonialidade eurocêntrica, da qual o autor faz parte. Mas devo salientar que existem alternativas descentralizadas para tais afirmações.

“desenvolvimento”, a atitude contracolonialista adota o “envolvimento”; onde haveria “desenvolvimento sustentável”, trabalha-se com “biointeração”; para “coincidência”, tem-se a “confluência”; para o “transporte”, a “transfluência”; para “dinheiro”, o “compartilhamento” e assim por diante (p. 14). Não se trata de mudar palavras e se manter significados, mas sim promover uma contraposição cosmológica em um mesmo nível temático, a fim de minar o poder colonizador da denominação.

Semelhante a este método, há também o exercício de inverter o uso de determinados termos historicamente imbuídos de significações de inferioridade para usá-los no próprio sistema colonialista. Como propôs Parizi (2020), ao dissertar sobre o apego da cultura europeia à concepção de “sociedades primitivas”:

Assim, talvez a palavra “tradição” fosse melhor aplicada aos estudiosos adeptos dessas idéias do que às sociedades contempladas por seus estudos, pois essa interpretação, que foge do real confronto histórico, privilegia principalmente os processos simbólicos e religiosos e atribui ao mito um poder de “lei” que ele, de fato, nunca teve. Nem pretendeu ter. Eis como as sociedades “tradicionais” surgem como estáticas, a-históricas, eternamente infantis ante o conquistador generoso, paralisadas num eterno retorno às origens, refratárias ao desenvolvimento e ao conhecimento, necessitando de tutela para adentrarem a “civilização”. (Parizi, 2020, p. 44)

Essa estratégia será adotada no capítulo seguinte à luz de Raymond Williams (1979), com o conceito de Tradição Seletiva vinculado a hegemonia como processo, e de Jacques Gauthier (1999), com o conceito de Mito de Ruptura das ciências modernas. A finalidade é compreender, a partir desses autores e conceitos, a trajetória histórica das Museologias Brasileiras calcadas em movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos, ilustrados pelos personagens de Gustavo Barroso e Waldisa Rússio.

2.1.2. Do Museu ao Fato Museal: a Museologia Tradicional Barrosiana, o Mito de Ruptura e a Tradição Waldisiana

[...] o museu, enquanto instituição, não é todo, nem parte de uma disciplina científica, mas uma base institucional necessária. A Ciência Médica não é a ciência dos hospitais, assim como a Pedagogia não é a ciência das escolas; assim também, a Museologia não é a ciência dos museus. (Schreiner, 1981, p. 60 e 61. Apud: Guarnieri, 1989, p. 251)

Uma outra abordagem ao termo “tradição” foi explorada pelo autor Raymond Williams (1979) no livro “Marxismo e Literatura”, obra fundamental para o Materialismo Cultural que atualizou a teoria marxista a fim de compreender o lugar da comunicação e da cultura no mundo contemporâneo. A obra apresenta o

conceito de tradição atrelado a uma atualização do conceito de hegemonia, compreendendo não só como um sistema de domínio e subordinação estático, mas como um processo ativo e mutável, de estrutura interna complexa:

Uma hegemonia vivida é sempre um processo. Não é, exceto analiticamente, um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. Isto é, na prática a hegemonia não pode nunca ser singular. Suas estruturas internas são altamente complexas, e podem ser vistas em qualquer análise concreta. Além do mais (e isso é crucial, lembrando-nos o vigor necessário do conceito), não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. (Williams, 1979, p. 115)

Sobre a resistência externa que pressiona a mudança da Hegemonia Dominante, Williams (1979) adiciona os conceitos de Hegemonia Alternativa e/ou Oposta (contra-hegemônico) que, “na medida em que são significativas, a função hegemônica decisiva é controlá-las, transformá-las ou mesmo incorporá-las” (1979, p. 116). A tradição, por sua vez, é compreendida como Tradição Seletiva, a medida que se utiliza de uma seleção do passado que deve se ligar ao presente a fim de promover uma validação histórica e cultural da Hegemonia Dominante. “A tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos. É sempre mais do que um segmento inerte historicizado; na verdade, é o meio prático de incorporação mais poderoso” (Idem, p. 118).

Ao mesmo passo em que se apresenta como poderosa, a Tradição Seletiva se mostra enquanto vulnerável, uma vez que está sempre ligada a pressões e limites contemporâneos e explícitos, onde os seus interesses seletivos ainda podem ser reconhecidos, demonstrados e suspensos (Ibidem, p. 120). É vulnerável, também, na medida em que o registro real do passado, que é efetivamente maior que a seleção da Hegemonia Dominante, se apresenta como Herança Cultural Residual que “foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, não só como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente” (Ibidem, p. 125). Isto é, quando esse Residual não é incorporado - reinterpretado, diluído, projetado e/ou incluído e excluído discriminatoriamente - pelo Dominante, evidenciando o trabalho da Tradição Seletiva. No processo de efetivação da Tradição, é indispensável considerar sua relação com outros dois aspectos do processo cultural, as Instituições e as Formações:

É certo que o estabelecimento efetivo de uma tradição seletiva pode ser considerado como dependendo de instituições identificáveis. [...] Mas não é nunca apenas uma questão de instituições formalmente identificáveis. É também uma questão de formações; esses movimentos e tendências efetivos, na vida intelectual e artística, que tem influência significativa e por vezes decisiva no desenvolvimento ativo de uma cultura, e que tem uma relação variável, e com frequência oblíqua, com as instituições formais. (Williams, 1979: 120. Grifos a parte)

No contexto histórico museológico brasileiro, podemos identificar, junto à Mário Chagas (2003), o Museu Real fundado em 1818 (hoje, Museu Nacional localizado na Quinta da Boa Vista no Rio de Janeiro, RJ) como uma Instituição Formalmente Identificável e “reconhecido ícone da tradição museal brasileira” (p. 65), e a Academia de Belas Artes e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro enquanto ferramentas de formação de um “imaginário museal” tradicional relacionado à corte portuguesa. A “tradição museal brasileira pode ser inteiramente compreendida como parte de um projeto civilizador de modernidade com raízes fincadas no solo do século XVIII” (p. 64). Operando enquanto Hegemonia Dominante, o “imaginário museal” constituído pela corte portuguesa tende a incorporar manifestações de uma museologia alternativa, na medida em que se apresentam enquanto Herança Cultural Emergente, que “não é nunca apenas uma questão de prática imediata. Na verdade, depende crucialmente de descobrir novas formas ou adaptações da forma” (Williams, 1979, p. 129).

Não é sem sentido que experiências museológicas recentes, com níveis diferenciados de participação popular – como aquelas levadas a efeito no Ecomuseu de Santa Cruz e no Museu da Limpeza Urbana Casa de Banhos do Caju –, ainda encontrem na imagem de D. João VI referências atraentes, por mais prosaicas e curiosas que sejam (Chagas, 2003, p. 66)

Como uma Hegemonia Dominante, entendida enquanto processo (Williams, 1979), a Tradição Seletiva Museológica que começa com a instituição formalmente identificável do Museu Nacional em 1818, teria continuidade e concretude na criação do Museu Histórico Nacional em 1922, sob o protagonismo de Gustavo Barroso. “O Museu Histórico Nacional de Barroso era uma ponte. [...] para Barroso, importava valorizar a continuidade, pois as bases da tradição nacional, em seu ponto de vista, estariam assentadas no Império” (Chagas, 2003, p. 89 e 90). Barroso teve uma vida política marcada pelo seu envolvimento no movimento Integralista de Plínio Salgado¹⁰, com uma personalidade carregada de autoritarismo, militarismo e saudosismo, produto de seu contexto histórico e social.

¹⁰ O movimento Integralista, fundado por Plínio Salgado, foi um movimento de extrema direita com bases no Terceiro Reich Alemão, sendo considerado o maior partido nazista fora da Alemanha.

Barroso olhou para o mundo moderno do alto de uma pirâmide de tradição oligárquica e escravocrata que ruía. Ele nascera no Império e vivera os primeiros 11 meses de vida como um pequeno súdito, o imaginário de sua família em decadência estava impregnado de símbolos da antiga realeza. Por isso, talvez ele considerasse a hipótese de lançar pontes entre a República e o Império e se empenhasse em construir uma história de continuidades. Ele seria o arco e também o guerreiro defensor das relíquias, o alferes, o chefe de milícias a quem o passado confiara a tarefa de defender a história, a nação, a tradição. O Museu Histórico Nacional [...] seria a sua cidadela, a sua fortaleza (Chagas, 2003, p. 81).

Se o Museu Histórico Nacional (MHN) toma lugar de instituição formalmente identificável do Museu Real na repaginação republicana da Tradição Museológica do império, o Curso de Museus toma o lugar de instrumento de formação tradicional da Academia de Belas Artes e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro do Brasil colônia. O curso foi fundado em março de 1932 nas dependências do MHN pelo então diretor Rodolfo Garcia, oito meses antes do retorno de Barroso à direção do museu, afastado no contexto do golpe da chamada “Revolução de 30”. Essa época de afastamento foi quando Barroso se transformou em um dos principais ideólogos e propagandistas do Integralismo, levando-o a assumir o cargo de chefe das milícias do movimento em 1934 (Chagas, 2003, p. 100). O Curso de Museus estava previsto nos planos de Barroso para o MHN ainda em 1922 e sua concretização dez anos depois por Rodolfo Garcia não impediu que o curso se moldasse à sua imagem. “Barroso preparou seguidores, fez escola e constituiu um grupo de herdeiros que, durante longo tempo, destacou-se nas instituições museais do Brasil” (Idem, p. 101). Logo, o Curso de Museus se tornou o meio privilegiado de produção e reprodução de uma Tradição Museológica Barrosiana, no que muitos vão se referir pelo termo “Museologia Tradicional”.

O que também parece fora de questão é o caráter conservador e elitista do curso de museus, que, pelo menos até a morte de Barroso, manteve-se intocável. Ainda na década de 1970, era possível ouvir, em sala de aula, frases como: “Aquele que não tem em casa um bom conjunto de cristal bacará não poderá ser um bom museólogo” (Chagas, 2003, p. 101)

O caráter conservador e elitista do Curso de Museus refletia uma Museologia clássica, que parte de uma compreensão de que o passado seria algo bom em si mesmo, dado como pronto, acabado. “Apenas alguns indivíduos teriam – por condições especiais de nascimento, aliadas ao trabalho pessoal – os requisitos necessários para fazer a ponte com o presente, para se constituírem em pontífices da tradição” (Chagas 2003, p. 76). O papel do Museólogo, entendido por vezes por conservador, seria o de “técnico ou entendido em Museus” e deveria entender as

reliquias do passado e os acontecimentos singulares do passado de forma detalhista, minuciosa e enciclopédica (p. 106). Nesse sentido, compreendia a Museologia como “o estudo científico de tudo o que se refere aos Museus, no sentido de organizá-los, arrumá-los, conservá-los, dirigi-los, classificar e restaurar os seus objetos.” Ela englobaria a Museografia, “pois é natural que a simples descrição dos Museus se enquadre nas fronteiras da Ciência dos Museus” (Barroso, 1951, p. 6. Apud. Chagas, 2003, p. 112). Ao que hoje entendemos por Expografia era chamado de arrumação de museus, vista de forma desculturalizada, e, a seus arrumadores, era atribuído um peso quase divino: “eles nasciam prontos pela “graça de Deus”, eram o que eram por essa mesma graça e só os que fossem tocados pela graça poderiam ser bons arrumadores. ‘O arrumador é o único juiz do que for mais propício’, ele dizia” (Barroso, 1951 p. 37. Apud. Chagas 2003, p. 109).

Porém, assim como a hegemonia não pode ser vista como estrutura ou totalidade e sim como um processo permeado por conflitos com movimentos contra-hegemônicos, a Tradição Barrosiana enfrentou resistências e tentativas de mudanças externas, mesmo de egressos do Curso de Museus¹¹. Mário Chagas (2003) ressalta o papel de instituições como o Museu Nacional, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e posteriormente o Museu Nacional de Belas Artes e a criação do Conselho Internacional de Museus (ICOM), em novembro de 1946, como importantes agentes de ampliação da “imaginação museal” brasileira (p. 109). Diretores dessas três instituições brasileiras¹² “foram os três primeiros presidentes do Comitê Brasileiro do Icom, que,” segundo Chagas (2002, p. 110), “representava uma via museológica distinta daquela dominada por Gustavo Barroso”. No entanto, Inês Gouveia (2020) ressalta que essa distinta via museológica não buscou promover rupturas:

Aqueles, no entanto, que ocupavam lugares dominantes (presidindo posições de interlocução nacional, organizando eventos, detendo condições simbólicas e materiais de prover a circulação de suas ideias etc.) buscaram uma ampliação sem rupturas, comportando ao mesmo tempo a tradição barroseana e alguma expressão das indagações sobre as funções dos museus. As evidências disso podem ser observadas, por exemplo, por meio do Comitê Brasileiro do Icom (Gouveia, 2020, p. 6).

¹¹ Exemplos de ex-alunos, segundo Chagas (2003), “podem ser encontrados em Luís de Castro Faria, Guy de Hollanda, F. dos Santos Trigueiros, Lygia Martins Costa, Mário Barata e Regina Monteiro Real” (p. 110).

¹² A saber: “Oswaldo Teixeira, diretor do Museu Nacional de Belas Artes, Rodrigo Mello Franco de Andrade, diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e Heloísa Alberto Torres, diretora do Museu Nacional” (Chagas, 2003, p. 109)

A partir da análise da obra “Introdução ao ensino dirigido de museologia”, de autoria de Fernanda de Camargo e Almeida Moro e de Lourdes M. Martins do Rego Novaes, lançado em 1977 pela Associação de Membros do ICOM no Brasil (hoje, ICOM-BR), Gouveia (2020) conclui que, por mais que os autores tivessem ciência das críticas que os museus estavam sofrendo no exterior, elas optaram por um tom ameno, restringindo a reflexão sobre a função social dos museus ao segundo plano, contribuindo apenas por compreender o atendimento ao público visitante como ação educativa dos museus, o que “pode também expressar o receio que tinham das represálias do campo ao suposto engajamento político” (p. 10). Esse receio veio amparado pelo contexto político de ascensão da Ditadura Militar Brasileira que perdurou da década de 1960 até o final da década de 1980. Talvez esses fatores possam elucidar os motivos com os quais os debates do campo museológico internacional ficaram restringidos no Brasil, como denuncia Gouveia (2020):

É válido recordar que a crítica aos museus e a ampliação do debate a respeito das suas funções tiveram expressão dentro e fora do campo museológico internacional. Dão evidência disso os temas debatidos na já citada Conferência de Grenoble, a formulação da ideia de ecomuseu em 1971, a realização do encontro em Santiago do Chile, em 1972 (legando a Carta de Santiago), e a criação do Movimento Internacional da Nova Museologia em 1984. No Brasil, a repercussão desse assunto nos anos 1970 e 1980 ficou restrita a alguns poucos agentes e discreta no discurso das instituições. A dimensão reflexiva sobre o que, por que, com quem e para quem se deveria preservar estava na periferia dos assuntos, conformando, segundo considero, uma espécie de paradigma emergente (Gouveia, 2020, p.13).

Ao passo em que questões fundamentais da teoria Museológica estiveram na periferia dos assuntos brasileiros, o embate nacional principal esteve focado na conquista por espaço profissional formalizado. “O reforço de uma perspectiva conservadora também se fazia em paralelo, sendo esta fortemente marcada pela defesa do monopólio da ação profissional do museólogo” (Gouveia, 2020, p.10). Uma posição política que se atualiza na jornada pela regulamentação da profissão, pleiteada desde 1963 e efetivada entre 1984 e 1985. Dentre as diversas discussões levantadas, estava uma que dividia as opiniões do campo entre o de restringir o título de Museólogo exclusivamente para a graduação e o de incluir também a pós-graduação. Grande expoente deste último, Waldisa Rússio Guarnieri (1935-1990) - fundadora da Associação Paulista de Museólogos (Asspam) e do primeiro curso de pós-graduação na área, mais próximo das ciências humanas e sociais, notadamente da sociologia, em 1977 - compreendia o Museólogo enquanto um trabalhador social em um exercício profissional consciente, pautado pela

mudança e melhoria das condições sociais, posicionamento alinhado à pensadores como Paulo Freire e Florestan Fernandes. “Confrontando a posição majoritariamente defendida, [...] o projeto de regulamentação aprovado admitiu também o mestrado e o doutorado como níveis de formação aceitos” (Gouveia, 2020, p. 13). Essa vitória talvez advenha da capacidade articuladora de Waldisa:

Nos anos 1980, Waldisa Rússio alcançou a condição de doutora, de autoridade a ser ouvida na museologia paulista, com expressão na interlocução nacional, ainda que também fosse criticada. Seus embates explícitos, documentados, se deram em torno de vários temas: a crítica à visão barroseana de museus; a centralização e falta de capilaridade nas atividades do Icom-BR e da ABM; e o trato supostamente discriminatório que essas instituições dispensavam aos egressos do Curso de São Paulo. Confrontando a tradição instituída, portanto, Waldisa Rússio aportou capitais simbólicos trazidos de fora do campo museológico, mas muito valorizados dentro dele. Havia se formado em Direito pela USP (carreira e formação muito reconhecidas); cursou mestrado e doutorado; tinha experiência de atuação prática e interlocução internacional, entre outros aspectos. (Gouveia, 2020, p. 14 e 15)

Esse enfrentamento direto à Museologia Tradicional Barrosiana é característica primordial a essa análise, sendo possível compreender o lugar de Waldisa Rússio no jogo de poder hegemônico da construção do pensamento Museológico brasileiro no séc. XX. Esse século, portanto, foi um período marcado na área por uma revolução epistemológica, que ampliou os horizontes teóricos e práticos da Museologia, conhecido como o Movimento da Nova Museologia. Reconhecido por Maria Célia T. Santos (2002):

“Considero o Movimento da Nova Museologia um dos momentos mais significativos da Museologia Contemporânea, por seu caráter contestador, criativo, transformador, enfim, por ser um vetor no sentido de tornar possível a execução de processos museais mais ajustados às necessidades dos cidadãos, em diferentes contextos, por meio da participação, visando ao desenvolvimento social.” (Santos, 2002, p. 94)

Se jogarmos para o âmbito das relações entre o campo Museológico nacional e o internacional, podemos fazer o paralelo entre a representação de uma Museologia Tradicional Europeia, importado e abasileirado por Gustavo Barroso, e o Movimento da Nova Museologia, na representação de Waldisa Rússio. Houve, no entendimento generalizado, uma mudança de paradigmas no cenário Museológico mundial durante o séc. XX entre o que Britto (2019) chama de “o museu a serviço das coleções”, caracterizado por tendências de pensamento positivistas, evolucionistas e por algumas vertentes funcionalistas; e “o museu a serviço da sociedade”, caracterizado por tendências de pensamento marxistas, estruturalistas, fenomenológicos e interacionistas. De um lado opera o triângulo coleção, edifício e

públicos, o “Museu Tradicional”, trabalhando a “Memória do Poder” à serviço da morte; e do outro opera o triângulo patrimônio, território e comunidades, os “Museus Comunitários”, que trabalham com o “Poder da Memória” à serviço da vida (Chagas, 2003). Ponto de fissão histórica no campo, que para muitos é eleito enquanto o documento mais importante (quando não lhe é atribuído enquanto marco inicial), a Carta de Santiago do Chile de 1972 é elevada ao status de mito de ruptura radical da Nova Museologia.

Assim age o mito da ruptura radical, que cada geração de cientistas reproduz em uma área do conhecimento ou outra, acreditando a ruptura ser um dado histórico “objetivo”, empiricamente verificável, quando é uma das grandes figuras míticas do nascimento. A atitude reducionista que privilegia apenas um mito, como a psicanálise freudiana, gera do seu lado uma cientificidade parcial, mutilada. Por isso preferimos nos referir a um universo mítico completo, e convocar uma grande variedade de mitos para nos conscientizar e, logo, distanciar da implicação do discurso científico nas narrativas arquetípicas da humanidade (Gauthier, 1999, p. 23).

Essa elevação da Mesa Redonda de Santiago do Chile a mito de ruptura foi percebida, de certa forma, por alguns autores da Museologia que, ao se deparar com um universo monomítico, se propuseram a enaltecer as pluriversalidades de um movimento complexo do surgimento de um novo paradigma. “Muito embora estas iniciativas pareçam atuais, esforços individuais e dos movimentos negros podem ser percebidos ainda no século XX” (Simão, 2018, p. 72). Assim, temos o conhecimento de museus “abolicionistas” como o Museu dos Remédios, mas também foram empreendidos: a criação do Museu da Arte Negra, por Abdias de Nascimento; o Museu de Imagens do Inconsciente, de Nise da Silveira; e o Museu do Índio, por Darcy Ribeiro. Em âmbito internacional, houve a movimentação conhecida por “Black Emergency Cultural Coalition”, em 1968, que exigia maior representação negra no Whitney Museum. No ano seguinte se forma também o grupo “Art Workers’ Coalition”, estabelecido em Nova York, atacando a falta de inclusão do Museum of Modern Art (MoMA) e apresentando uma proposta de treze pontos, cuja as demandas incluíam a extensão de atividades nas comunidades do gueto e a criação de uma galeria para o trabalho de artistas negros. No mesmo ano, a exposição “Harlem on My Mind”, do Metropolitan Museum of Art, é retalhada e vandalizada pelas comunidades negras, denunciando a falta de artistas negros e acusando a exposição de lançar um olhar branco sobre Harlem.

A discussão em torno do papel dos museus no desenvolvimento social também foi refletida no interior de instituições formalizadas internacionalmente como

o Conselho Internacional de Museus, o ICOM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO. Destaca-se dois momentos: O seminário regional da UNESCO realizado no Rio de Janeiro em 1958; e a IX Conferência Geral do ICOM, em Paris e Grenoble, em 1971, onde “o beninense Stanislas Adotévi e o mexicano Mario Vásquez proclamavam abertamente: a ‘revolução do museu será radical, ou o museu desaparecerá’” (Varine, 1979: 23; 2000: 63-64. Apud. Chagas, 2003, p. 207). Porém, no início dos anos oitenta ainda se observava uma resistência para que os projetos de profissionais da Museologia comprometidos com o desenvolvimento social fossem reconhecidos no universo museológico (Santos, 2002, p. 102). A ponto que, conta Moutinho:

“[...] desiludidos com a atitude segregadora do ICOM e em particular do ICOFOM, claramente manifestada na reunião de Londres, de 1983, rejeitando liminarmente a própria existência de práticas museológicas não conformes ao quadro estrito da museologia instituída, um grupo de museólogos propôs-se a reunir, de forma autônoma, representantes de práticas museológicas então em curso, para avaliar, conscientizar e dar forma a uma organização alternativa para uma museologia que se apresentava igualmente como uma museologia alternativa.” (Moutinho 1995, p. 26. Apud: Santos, 2002, p. 104)

Foi, então, organizado o primeiro seminário internacional voltado para discussão da Nova Museologia em 1984, que gerou a declaração de Quebec. Um documento que propunha a construção de um Comitê Internacional/ Ecomuseus/ Museus Comunitários subordinado ao ICOM e de uma Federação Internacional para Nova Museologia. Das duas propostas levantadas, apenas a segunda foi concretizada “com o nome de Movimento Internacional para a Nova Museologia/MINOM, o qual foi, posteriormente, reconhecido pelo ICOM como uma organização afiliada” (Santos, 2002, p. 105). Após a declaração de Quebec, a Nova Museologia teria se consolidado na área como essa “museologia alternativa”, que fala Moutinho, e para a “museologia vigente” de então se convencionou a atribuição do termo tradicional.

Uma tradição teórica nova se consolidou na Museologia internacional, mas que foi trazida ao Brasil por Waldisa Rússio Guarnieri, tomando um caminho próprio e sendo aprofundada por autores como Maria Cristina Bruno, Maria Célia Teixeira Moura Santos, Manuelina Duarte Cândido e Judite Primo, para citar alguns nomes. Essa “Tradição Waldisiana” compreende a Museologia como disciplina aplicada cujo objeto de estudo se define pelo “Fato Museológico, entendido sempre em um processo, e constituído pela relação profunda entre o Homem, sujeito que conhece,

e o Objeto, parte da Realidade, da qual o Homem também participa, num cenário institucionalizado, o Museu” (Guarnieri, 2010, p. 138). Segundo Clóvis (2003), “Mario Chagas (1994) informa que Waldisa, em maio de 1990, em uma de suas últimas participações em seminários, encaminhava o seu pensamento no sentido de reconhecer o fato museal independente de um cenário institucionalizado” (p. 133).

Partindo dessa compreensão, Cristina Bruno (1997) delimita o universo patrimonial, considerando o patrimônio como “o conjunto dos bens identificados pelo Homem a partir das suas relações com o Meio Ambiente e com os outros Homens e a própria interpretação que ele faz dessas relações” (1997, p. 15), relacionando ao processo de musealização, que tem a potência de transformar as referências patrimoniais em heranças culturais e que implica na preservação destes. A preservação, por sua vez, se apresenta em duas facetas: nos processos de salvaguarda destas heranças culturais (que envolvem a conservação e a documentação museológica), e na responsabilidade em comunicar tal herança “em uma perspectiva sócio-educativa. Portanto, o fenômeno de interesse da Museologia está centrado na relação da sociedade presente com seu patrimônio musealizado” (Idem). Estabelecendo, assim, uma ligação do “homem” com o intangível:

Pode-se afirmar que a museologia está ligada à administração da memória que, por sua vez, garante ao Homem superar a transitoriedade humana, ou ainda que ela consolida as estruturas institucionais para que, através das coleções e/ou do patrimônio musealizado, os Homens possam ligar-se ao invisível e inatingível, no tempo e no espaço (Bruno, 1997, p. 16)

2.2. Da Gestão de Museus à Gestão da Memória

Quando imerso no tema da Gestão Museológica em língua portuguesa, podemos compreender este campo como distinto dependendo da referência entre Brasil e Portugal. Na Europa, por exemplo, o termo “Gestão Museológica” parece ser mais utilizado, enquanto que, no Brasil o termo preferido parece ser “Gestão de Museus”¹³. Uma exceção que reafirma a regra (e um tanto sintomática) foi o “Seminário Internacional Gestão Museológica: questões teóricas e práticas”, ocorrido em outubro de 2012, no Museu Nacional de Brasília. Onde o índice reflete que os

¹³ O livro de Manuelina Maria Duarte Cândido (nacionalidade brasileira) de 2013, chama-se “Gestão de Museus, um Desafio Contemporâneo”, enquanto que a dissertação de doutorado de Humberto Filipe Simões Rendeiro (nacionalidade portuguesa), de 2019, intitula-se: “Gestão Museológica: Paradigmas de Atuação, Resultados e Perspetivas”.

principais países cujos quais o Brasil mantém intercâmbio sobre a Gestão Museológica são França, Portugal e Espanha.

O encontro da Museologia em direção a Administração, entendidas ambas hoje e no Brasil enquanto ciências sociais aplicadas, historicamente advém da necessidade dos Museus de se adaptarem às mudanças sócio-políticas globais do final do séc. XX (Isolan, 2017; Cândido, 2013). Em vistas da crise do petróleo (nos anos 70), da decadência do modelo de Estado de Bem Estar Social e da consolidação do neoliberalismo como sistema hegemônico mundial que dita a diminuição da intervenção pública, principalmente com aqueles serviços voltados à cultura e à memória social, que acabam por ser ocupados pelas vias da propriedade privada (Mairesse, 2011, p. 181. Apud. Isolan, 2017, p. 52 e 53). A ideia de “museu-empresa” aparece como resultado de uma lógica estadunidense em definir estratégias comerciais nos museus, com fins de solucionar os problemas relacionados principalmente - mas não só - ao fomento das instituições (Serra, 2007. Apud. Cândido, 2013, p. 130).

No começo, a administração aparece nos museus enquanto processos meios e separados dos processos finalísticos museológicos. Era uma área anexa à instituição voltada a pensar marketing, negociação, recursos humanos, logística entre outras operações técnicas administrativas. A essa prática, para a tradição waldisiana, se denomina Gestão de Museus, uma vez que não incorpora os processos museológicos, apartando-as das práticas administrativas, considerando o diretor do museu como sendo do campo da Administração. Maria Cristina Bruno e Manuelina Duarte Cândido, como agentes na tradição waldisiana, advogam por uma prática de gestão integrada à cadeia museológica, integrando o processo da musealização, compreendendo a Gestão Museológica na perspectiva da administração da memória.

A Gestão Museológica do que chamo de tradição waldisiana da Museologia compreende a gestão enquanto planejamento e avaliação, que se intercalam de forma cíclica com os processos da preservação: conservação e salvaguarda (. Nesse sentido, o diagnóstico e o plano museológico se tornam ferramentas principais no processo da Gestão Museológica. Ferramentas essas, adaptadas da teoria do Planejamento Estratégico na Administração, que dá um enfoque especial para a missão das organizações, buscando solucionar problemas para oferecer um serviço de qualidade aos clientes. Maria Célia Teixeira Santos (2002, p.121), ao

comentar sobre a importância da pesquisa-participante nos museus comunitários, evoca Gonzalez (s.1 19...) para eleger dois conceitos basilares e imprescindíveis para o desempenho das propostas museológicas do Movimento da Nova Museologia: a participação e a autogestão.

Poderíamos assegurar que somente uma concepção que considera o museu como um instrumento cultural dinâmico de educação popular que é criado pela comunidade e para a comunidade, poderia assumir a importância e o valor que constitui a investigação participativa como uma orientação metodológica, que vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva de conhecimentos, a possibilidade de tornar efetivo o direito que os diversos grupos sociais têm para realizar a preservação autogestiva de sua história e de sua cultura (Gonzalez 19... Apud. Santos 2002, p. 121)

2.2.1. Gestão Museológica Participativa nas Políticas Públicas Brasileiras

A participação social no processo de Gestão Museológica é uma questão evidenciada na teoria, mas sem descrição ou detalhamento, e, talvez por isso, colocada em prática de forma tímida e gradual, evidenciado pelo seu andamento recente nas políticas públicas brasileiras.

A Política Nacional de Museus (PNM) de 2003, considerada um divisor de águas no campo, compreende os museus enquanto processo e “comprometidos com a gestão democrática e participativa” (p. 8) que é retomada *ipsis litteris* no Art. 2º, inciso I, alínea d) da Lei 11.906/2009 que cria o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) como uma das características básicas das Instituições Museológicas. O Estatuto de Museus (Lei 11.904/2009), além de reconhecer e abarcar instituições e processos museológicos que trabalham com o patrimônio cultural e o território visando a participação das comunidades (Art. 1º, parágrafo único), sugere a contemplação do diagnóstico participativo da instituição no Plano Museológico, que “será elaborado, preferencialmente, de forma participativa, envolvendo o conjunto dos funcionários dos museus, além de especialistas, parceiros sociais, usuários e consultores externos, levadas em conta suas especificidades” (Art. 46, parágrafo segundo).

Ambos aparatos legais de 2009, tanto o Estatuto de Museus quanto a criação do IBRAM, foram regulamentados em 2013 pelo decreto nº 8.124, reforçando o dever dos museus pela elaboração e implementação do Plano Museológico. Essas legislações vieram com algumas limitações evidentes, segundo Isolan (2017, p. 62): “o caráter de obrigatoriedade da elaboração de Planos Museológicos aliado à pouca clareza quanto ao nível de participação exigido refletem uma legislação concebida

desde um ponto de vista ortodoxo”. Em 2019, o Tribunal de Contas da União (TCU) publica um relatório confirmando os limites apontados por Isolan (2017), denominado “Gestão Patrimonial e Orçamentária dos Museus Federais”, onde consta a inexistência de Plano Museológico em 53,8% dos museus federais pesquisados, além da falta de normatização para segurança patrimonial, não utilização do Cadastro Brasileiro de Bens Musealizados Desaparecidos, ausência de sistema de base de dados que integre o Inventário Nacional dos Bens Culturais Musealizados, bem como uma situação de “invisibilidade orçamentária” na maioria dos museus federais. Em julho de 2021, o IBRAM publica uma resolução normativa que estabelece os procedimentos para elaboração dos Planos Museológicos para seus museus, onde inclui o diagnóstico e o conceitua como:

análise detalhada do ambiente interno e externo do museu, sendo recomendável que a análise do ambiente interno descreva a situação atual das áreas já indicadas para elaboração dos programas (institucional, gestão de pessoas, acervo, exposições, educativo e cultural, pesquisa, arquitetônico-urbanístico, segurança, financiamento e fomento, comunicação, socioambiental e acessibilidade universal), apresentando, ainda, a descrição dos pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades (Art. 3º, inciso III)

A concepção de diagnóstico do IBRAM enquanto análise do ambiente interno e externo do museu e estabelecendo a execução de uma análise SWOT (uma sigla para *Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*, FOFA em português), remete a uma confusão tão comum quanto improdutiva sobre o termo, apontado por Gandin (2000, p. 90), de uma mera descrição da realidade ou levantamento de problemas. Seria comparável a uma radiografia no campo da medicina, onde qualquer leigo apontaria a diferença do levantamento de sintomas com um diagnóstico propriamente dito, um erro inadmissível para um médico (p. 91). Para Gandin (2000), o diagnóstico não é apenas um levantamento de dados, como é a análise crítica, um juízo da realidade e da prática institucional à luz de uma prática ideal (e uma realidade ideal) daquela instituição. “Trata-se, de fato, de responder à seguinte pergunta: Até que ponto nossa prática realiza o que estabelecemos em nosso marco operativo [ideal]?” (Idem, p. 90. Grifos à parte).

Um dos expoentes brasileiros que pensam avaliação e diagnóstico na Museologia é Marília Xavier Cury (2005) que, no seu livro “Exposição: concepção, montagem avaliação”, adota uma perspectiva aliada à Gestão de Qualidade Total, uma teoria da administração voltada para melhorar a qualidade dos serviços e produtos na busca por solucionar problemas, tendo a experiência do cliente como

referência. Esse alinhamento teórico na administração difere do usual alinhamento da Museologia ao Planejamento Estratégico, que tem seu foco na missão institucional e na permanência da organização, mas que ainda não permite a participação. Segundo Danilo Gandin (2001), “as duas tendências servem a instituições (empresas) que têm limites quase intransponíveis para fazer isto; sua concepção capitalista, em que o principal elemento do poder, o dinheiro, está na mão de alguns, dificulta profundamente a participação neste sentido” (2001 p. 88).

O termo “participação” vem ganhando certa notoriedade e devemos melhor delinear a fim de não esvaziar a palavra de sentido. Para Bordenave (1983), a participação é condição natural do ser humano como ser social, mas pode ser usada de maneira *imposta*, *voluntária*, *manipulada* ou *concedida*. O indivíduo pode ser obrigado a participar de um grupo (*participação imposta*), ou o grupo pode ser formado organicamente (*participação voluntária*), ou ainda o grupo pode ter sido formado por um agente externo preocupado em realizar os objetivos do grupo (*participação provocada*) ou os próprios objetivos (*participação manipulada*), já a *participação concedida* é a parte de poder exercida pelos subordinados e considerado legítimo por eles mesmos (BORDENAVE, 1983, p. 27 a 29). O Planejamento Participativo parte desta última noção de participação, ou, nas palavras de Gandin (2001, p. 88),

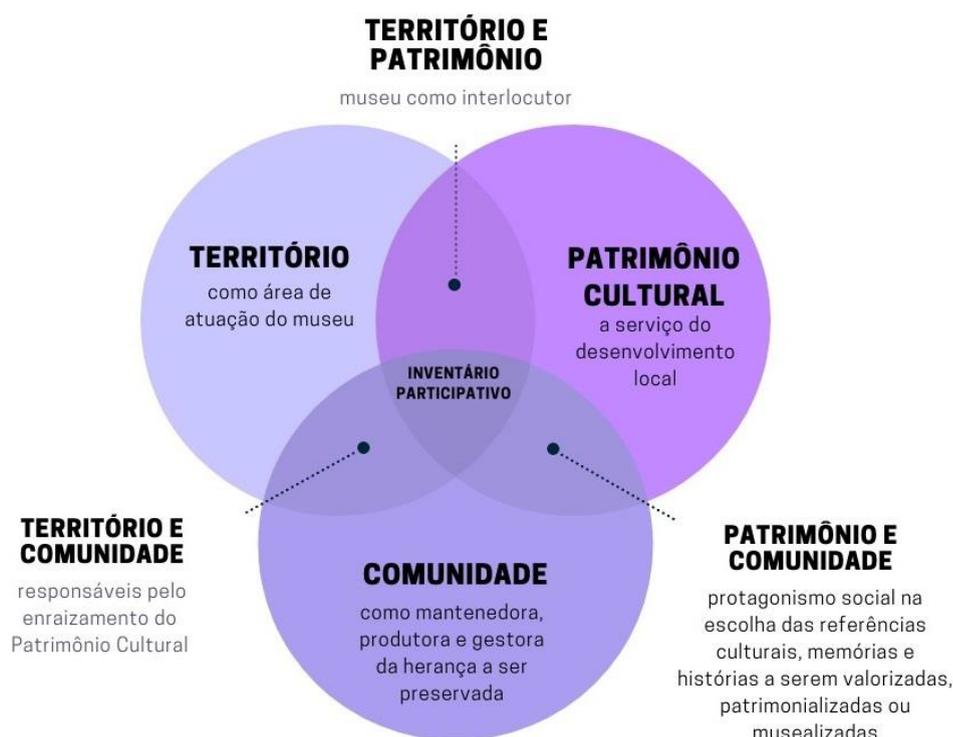
O Planejamento Participativo tem uma visão própria de participação. Ele nasce a partir da análise situacional que vê uma sociedade organizada de forma injusta, injustiça esta que se caracteriza pela falta de participação. Neste contexto, participação não é simplesmente aquela presença, aquele compromisso de fazer alguma coisa, aquela colaboração, aquele vestir a camisa da empresa nem, mesmo, a possibilidade de decidir alguns pontos esparsos e de menor importância; participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana. Ao mesmo tempo, ficou clara a falta de uma ferramenta de planejamento que pudesse contribuir para um esforço nesta direção; então, participação no Planejamento Participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas do “como” ou do “com que” fazer, mas também do “o que” e do “para que” fazer; além disto, o Planejamento Participativo contém técnicas e instrumentos para realizar esta participação. (Gandin, 2001, p. 88)

A participação, no âmbito das políticas públicas na Museologia, é atribuída ao Programa Ponto de Memória (PPM), e na utilização de ferramentas como o Inventário Participativo, utilizado como um dos passos metodológicos do programa. Ambas tecnologias sociais com mote principal na participação social, buscaram reverter as feridas coloniais trazidas por uma institucionalização tardia e conturbada no âmbito da memória social, a partir do fomento de criação de novas instituições

voltadas à diversidade de povos e culturas, inclusive na revisão de narrativas e legitimações, no mote do direito à memória (Heitor, 2023, p. 83). “Nesse sentido, a ideia de participação passa pela decisão coletiva e compartilhada de escolher quais memórias e patrimônios são relevantes para a comunidade, contribuindo, assim, para um processo contínuo de apropriação cultural” (IBRAM, 2016, p. 39).

Em sua dissertação de mestrado, Thais Creolezio (2019) sistematiza, à partir de análise histórica, a prática de Inventário Participativo no contexto de Políticas Públicas na área do Patrimônio e nos contextos específicos do IPHAN (ligado à Educação Patrimonial) e do IBRAM (ligado ao Programa Ponto de Memória), e, com base nas teorias da tradição waldisiana¹⁴, propõe situar o Inventário Participativo dentro da relação entre fato museal e o campo essencial de ação museológica ampliada, na aproximação entre museu (inseridos dentro de um território), comunidade e patrimônio, esquematizados em um diagrama de venn:

Figura 1 - Diagrama de Venn do Inventário Participativo.



Fonte: Creolezio, 2019, p. 87.

Continua a autora:

Os IP [Inventários Participativos], neste sentido, podem ser considerados uma ferramenta de estratégia participativa que permite às comunidades definirem ações de identificação (pesquisa), documentação e

¹⁴ Precisamente, no caso, Waldisa Rússio (1990), Manuelina Maria Duarte Cândido (2013), Hugues de Varine (2013, 2014) e, principalmente, Maria Cristina de Oliveira Bruno (2000, 2018).

preservação (salvaguarda) e comunicação de suas referências culturais que podem ser valorizadas, patrimonializadas, musealizadas ou com potencial para serem reconhecidos como processos museológicos (Creolezio, 2019, p. 88. Grifos à parte).

Os IPs, enquanto ferramentas, foram incorporados pelo Programa Pontos de Memória (PPM) como uma das etapas fundamentais de seu processo metodológico. Configurada como etapa 3, depois das etapas 1. Identificação e 2. Qualificação (participação em seminários e oficinas) e precedida das etapas 4. Realização de ações museais para compartilhamento e difusão das memórias e 5. Reforço da rede de Pontos de Memória nas Teias Nacionais da Memória (IBRAM, 2016). No site oficial do IBRAM, o PPM é definido como:

O Programa Pontos de Memória reúne um conjunto de ações e iniciativas de reconhecimento e valorização da memória social, de modo que os processos museais protagonizados e desenvolvidos por povos, comunidades, grupos e movimentos sociais, em seus diversos formatos e tipologias, sejam reconhecidos e valorizados como parte integrante e indispensável da memória social brasileira. Tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento de uma política pública de direito à memória, com base no Plano Nacional Setorial de Museus e Plano Nacional de Cultura (IBRAM, disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pontos-de-memoria>).

Ao retomar o histórico do programa, Gleyce Heitor (2023) relembra a viabilização do mesmo através da parceria interministerial entre o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) do Ministério da Justiça, programa criado com a premissa da pacificação como mote da repressão da criminalidade nas comunidades, com o Ministério da Cultura e aponta que “há nesta parceria o entendimento da cultura como uma ferramenta de desenvolvimento sociocultural da população – mas também de governo do território” (p. 88). Corroborado pelo fato de que as primeiras iniciativas no estágio de desenvolvimento do Programa foram encabeçadas em uma lista dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, que eram justamente foco das ações do Pronasci. Ainda sobre este contexto inicial, a autora salienta:

[...] os museus pioneiros foram criados em momentos de confrontos com projetos de cidade, nos quais vemos a perpetuação da narrativa das favelas e dos territórios populares como problema, ao passo que a cultura assume um papel de salvação. A cultura é a contrapartida para a inclusão desses territórios no léxico da cidadania, do desenvolvimento e da sustentabilidade, operando a reafirmação da desigualdade e dos aspectos da violência, como algo a ser sanado (Heitor, 2023, p. 90).

Traçando um paralelo (não necessariamente equivalente) com as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), Gleyce Heitor (2023) aponta, ao lado de João

Pacheco de Oliveira (2014), para o caráter pacificador contemporâneo análogo ao traçado na época da colonização portuguesa, voltado às favelas ao invés dos povos indígenas, perpetuando a condição colonial e, ao lado de Marielle Franco (2018), reforçando os territórios populares enquanto problemas sociais, especialmente no contexto de preparação estratégica das cidades para comportar megaeventos esportivos internacionais que ocorreram no Brasil entre 2014 e 2016 (p.91). A autora evoca o pensamento de Marilena Chauí (1995) e Dardot e Laval (2016) para compreender o papel do programa no contexto neoliberal de práticas de correlação entre cultura e evento de massa por parte do Estado, nas tendências à privatização de instituições públicas, resultando na produção de subjetividades pacificadas. A condição neoliberal do programa retoma, para Heitor (2023), o conceito de “diversidade restrita” de Rotondo (2016), “situação na qual o estado limita-se a reconhecer, documentar e mesmo validar expressões e processos culturais sem, contudo, assegurar materialmente a sua continuidade” (p. 93).

Os museus comunitários inscritos no programa, portanto, são colocados em uma condição de crescente intensificação da luta pela manutenção fiscal, na medida em que o Estado reconhece sua contribuição em potência mas não exercita a redistribuição monetária necessária para a continuação desses museus (Fraser 2006. Apud. Heitor, 2023, p. 94). Esse contexto leva os trabalhadores culturais dos museus comunitários, que já delegam essa função para o segundo plano - uma vez que trabalham muitas vezes de forma voluntária e quando muito acessam algum recurso esporádico que raramente permitem dedicação integral, à uma condição de informalidade instituída por remunerações temporárias e intermitentes, ao que Lygia Segala (2018) assinala como “biscates de editais”, obrigando-os a se relacionarem com a “pejotização”, seja por Microempreendedores Individuais (MEI), associações sem fins lucrativos e/ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS), a fim de concorrerem aos editais de cultura (Heitor, 2023).

Tal generalização da forma empresa (FOUCAULT, 2008) nos leva a crer que, não basta que as comunidades ou grupos tenham aderência ao discurso do desejo de memória. É necessário que elas respondam às normas, dominem os léxicos e saibam ler as nuances das oportunidades de financiamento e dos dispositivos de reconhecimento das práticas museológicas e patrimoniais, o que torna o discurso da diversidade, além de restrito, pouco poroso à outras formas de organização – a outros modos de ser museu (Heitor, 2023, p. 98).

Essa política de informalidade no setor de fomento à cultura nas periferias, acabam por fragilizar os empreendimentos museais, colocando-os em risco de

extinção. Como foi o emblemático caso do Museu da Maré, que se tornou ícone na museologia social e que teria perdido sua sede em 2014 se não fosse pela intervenção do IBRAM e do Município do Rio de Janeiro, levantando questões pertinentes como: “Não havendo consenso ou negociação o museu seria desalojado, fechado? Vemos algo similar ocorrer com museus ditos formais?” (Heitor, 2023, p. 99). Nesse sentido, retomo a reflexão de Maria Célia Teixeira Santos (2002), quando reflete sobre a centralidade do conceito de participação para o movimento da Nova Museologia, especificamente quando remete à Mendonça (1987) para falar que “a autogestão é considerada como o meio mais aperfeiçoado de participação” (p. 122).

2.2.2. Autogestão e Museologia Comunitária

“[...] a autogestão se alojou nas consciências e, apesar de seus detratores, dos apóstatas que posteriormente a renegaram ou desfiguraram, ela ressurgirá mais cedo ou mais tarde, eu estou convencido.” (Guérin, Daniel. Apud. Mendonça, 1987, p. 99)

O ex-presidente do Mali (1992-2002) e do ICOM (1989-1992), Alpha Oumar Konaré (2014) advoga por novos tipos de museus no continente africano, que deveriam tomar o lugar dos museus etnográficos colonialistas atuais. Em sua análise, esses museus etnográficos do começo do séc. XX se voltavam para mostrar o “exótico” e o “folclore” aos seus países colonizadores e, assim, justificar suas presenças no continente africano. As coleções desses museus eram um amontoado de memorabilias diversas, sem conexão ou lógica entre os objetos, muitas vezes roubados, coletados por viajantes, missionários, militares e gestores colonialistas. Esses objetos eram retirados de suas funções originais, dispostos em construções tipicamente coloniais e neles eram projetados o anseio, as visões e os valores daqueles que o possuíam, reduzindo-os ao nível de meros bens de consumo. “O museu tradicional já não está em sintonia com as nossas preocupações; ossificou a nossa cultura, amorteceu muitos dos nossos objetos culturais e permitiu que a sua essência, imbuída do espírito de um povo, se perdesse” (Konaré, 2014, p. 119. Tradução livre)¹⁵.

¹⁵ Texto original: “The traditional museum is no longer in tune with our concerns; it has ossified our culture, deadened many of our cultural objects, and allowed their essence, imbued with the spirit of a people, to be lost” (Konaré, 2014, p. 119).

Para Konaré (2014), a função de descolonizar os museus africanos deveria partir dos próprios povos africanos e não de agentes externos. Cada povo, grupo étnico e comunidade deveria definir suas próprias estruturas de preservação, baseando-se em suas próprias tradições. Eles deveriam estar envolvidos diretamente no planejamento, construção e gestão desses museus, que devem se instalar em lugares públicos (escolas, lugares de trabalho), manter associações tradicionais e encorajar aqueles que buscam promover atividades diversas e modernas. A comunidade local deveria decidir quais e quantos objetos devem ser incorporados ao acervo, mantendo uma relação íntima com os mestres que construíram os objetos, e esses deveriam ser diversos, de vários grupos étnicos, a fim de prevenir a sobreposição de culturas. As exposições deveriam mostrar esses objetos em seus *habitats* naturais, criando um cenário propício para expô-los (Konaré, 2014, págs. 122 a 124). Assim, essas “bibliotecas vivas”, baseadas em saberes populares, deveriam estar diretamente associados, juntamente com os museólogos, aos etnólogos nacionais, pois “através da sua experiência, do alcance da sua aprendizagem e do seu conhecimento do meio ambiente, o seu mérito e competência serão reconhecidos” (idem, p. 123. Tradução livre)¹⁶.

Os museus, na sua função de proteção do patrimônio etnológico, que, por sua vez, promove o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade e a compreensão entre os povos, devem tornar-se mais democráticos e funcionar com base em uma abordagem de “autogestão” da cultura que, por si só, pode superar o paroquialismo, superar as barreiras criadas pelas fronteiras territoriais - muitas vezes artificiais - e ter a devida consideração pelas diferentes sensibilidades e culturas, incluindo as dos grupos minoritários. (Konaré, 2014, p. 124. Tradução livre)¹⁷

Mendonça (1987), ao exercer o ritual do mito de origem, retoma a reação à revolução industrial a partir da metade do séc. XIX para se referir ao início do emprego da palavra “autogestão”. Passando por socialistas utópicos, cooperativistas, anarquistas e marxistas, resume a autogestão como uma proposta de ação coletiva e totalizadora, fundamentando-se no princípio de igualdade entre todos e defendendo a autonomia criativa de cada indivíduo (p. 89 e 90). O autor

¹⁶ Texto original: “Through their expertise, the scope of their learning and their knowledge of the environment, their merit and competence will be recognized” (Konaré, 2014, p. 123).

¹⁷ Texto original: “Museums, in their work of protecting the ethnological heritage, which, in turn fosters the development of the individual and society and understanding between peoples, must become more democratic, and function on the basis of a ‘self-management’ approach to culture which alone can overcome parochialism, surmount the barriers created by territorial boundaries—often artificial—and have due regard for different sensibilities and different cultures, including those of minority groups” (Konaré, 2014, p. 124).

compreende, no contexto dos anos 80, que a autogestão seria uma prática eminentemente revolucionária:

a proposta autogestionária hoje cobre todos os espaços da vida em sociedade e que na esfera das organizações sua mensagem é revolucionária e avassaladora, na medida em que postula a radical introdução de democracia direta no que tange à partição do poder e à prática da solidariedade social selada na vida afetiva e cultural das pessoas (Mendonça, 1987, p. 100).

Compreende-se a autogestão enquanto proposta revolucionária quando inserida no contexto das organizações ocidentais, pois essas operam em uma lógica do desenvolvimento acumulador na cosmofofia dos humanistas, como analisa o intelectual orgânico quilombista Antônio Bispo dos Santos (2023). Os povos diversos, contracoloniais e que operam na lógica do envolvimento compartilhador sempre estiveram, assim como os animais não-humanos, operando sob a lógica da autogestão. Na dialética contra-colonial de Antônio Bispo (2023), a autogestão faz contraponto à política colonialista. “Toda política é um instrumento colonialista, porque a política diz respeito à gestão da vida alheia. Política não é autogestão. A política é produzida por um grupo que se entende iluminado e que, por isso, tem que ser protagonista da vida alheia” (Bispo, 2023, p. 47). Assim, a política opera na lógica da democracia e assembleias, enquanto que a autogestão opera na lógica dos grupamentos e da discussão. Esses grupos, segundo Bispo (2023), precisam ter um tamanho finito, necessário para se autogestionar e, caso fique grande demais, cria-se outro grupo. “A nossa gestão é feita nos mutirões, nos velórios, nas festas, nos aniversários, nas missas, nos terreiros, nas roças. Apareceu um problema, resolvemos na hora” (p.49).

Aproximando o pensamento quilombista de Antônio Bispo (2023) ao campo da preservação da memória, podemos associar algumas das estratégias contracoloniais de preservação autogestionária dos modos de vida dos povos diversos. As festas, por exemplo, são instrumentos principais de preservação das práticas alimentares e vice-versa: “as nossas festas são instrumento de defesa das nossas práticas alimentares, pois a festa é mais forte do que a Lei, o Estado não consegue quebrar os modos de vida quando eles estão envolvidos nas festas” (dos Santos, 2023, p. 44). Outras estratégias envolvem arquitetura familiar, como é o caso dos quintais nos quilombos, e locais públicos como as feiras - não como um conjunto de lojas que as pessoas compram e vão embora, mas como compreendido na Caatinga, onde a maioria das pessoas chegam de manhã e só se vão à noite.

Porém, a estratégia que talvez seja a mais central no pensamento de Bispo (2023) é o da grande confluência de saberes relacionada à vida em determinado ambiente. “Um povo que sabia disso tudo provavelmente não foi escravizado nem teve sua memória apagada como intencionava e intencionam até hoje os eurocristãos colonialistas” (p. 39). Por isso, Bispo (2023) defende a confluência entre os quilombos, as aldeias e as favelas e que esses últimos, para tal, imbuídos em suas relações complexas e íntimas com a modernidade tecnológica, que se especializem na divulgação da informação livre e gratuita, na quebra de patentes, na pirataria “de tudo que for possível, a partir da tecnologia e da sabedoria de nosso povo” (p. 46). Nêgo Bispo olha para este movimento presente com otimismo:

Até hoje, tivemos um processo de colonialismo potente e bem articulado, que usou a política com todas as suas nuances. Agora, entretanto, está acontecendo algo interessante. Os seres estão começando a falar em autogestão. Estamos em um momento muito especial. Falamos de Território, em vez de fazer de fábrica. Falamos de aldeia, quilombo e terreiro, em vez de espaço de trabalho. O mundo do trabalho não é mais o mundo em debate, não está mais impondo a pauta, está sendo substituído pelo mundo do saber, pelo mundo do viver (Bispo, 2023, p. 52)

Pode-se dizer que essa mudança também está sendo percebida no campo da Museologia, onde o mundo do trabalho com os objetos vem dando espaço para o mundo do saber-fazer e do viver no, com e a partir do território, das comunidades. Esse movimento parte de análises de autores que adotam um novo paradigma do campo no qual denominam “Museologia Social”, mas que também ressurgem em suas formas mais específicas dependendo do delineamento e da sistematização feita por cada autor, sempre mantendo os termos plurais refletindo a pluralidade epistemológica deste campo paradigmático. Clóvis Britto (2019), que vai adotar o termo “Museologias Indisciplinadas”, se refere a um gênero que problematiza paradigmas anteriores, sob a sua capacidade de permanente reinvenção enquanto estratégias de resistência (p.111). Assim, o autor identifica um movimento que não se conforma à disciplinaridade da lógica positivista, que reconhece a necessidade de superar o eurocentrismo epistêmico por meio do diálogo crítico de um mundo pluriversal que valorize pensadores subalternizados. Mas que não existe alheio à normatividade, e sim na fronteira entre o normativo e o criativo:

[...] as Museologias Indisciplinadas não seriam práticas anárquicas (até porque se realizam dentro de uma disciplina científica de feição interdisciplinar), mas propostas epistemológicas que visam resistir, problematizar e transformar as tentativas hegemônicas de disciplinamento, padronização e hierarquização dos corpos, contribuindo, assim, para a construção da diversidade epistemológica. [...] A indisciplina, nessa leitura, seria uma forma de resistência no limiar entre o normativo e o criativo, um

espaço que favoreceria a emergência de outros poderes e saberes, um local privilegiado para o questionamento, a desconstrução e ao exercício da diferença (BRITTO, 2019, p. 113).

No exercício de sistematização histórica das Museologias Indisciplinadas realizado por Clóvis Britto (2019), alguns marcos são eleitos em formato mitológico para compreender três momentos: A Mesa Redonda de Santiago (1972) e o I Encontro Internacional de Ecomuseus no Rio de Janeiro (1992) referenciam um tempo das “Museologias de resistência” na consolidação do paradigma da Nova Museologia e fase pré-paradigmática da Nova Museologia, que vai de 1972 a 1992; O I Encontro Internacional de Ecomuseus no Rio de Janeiro (1992) e as articulações para a criação da Política Nacional de Museus (2003) reverberam as “Museologias de militância” que subsidiaram a emergência da Museologia Social enquanto novo paradigma, compreendidas de 1992 a 2003; E a criação da Política Nacional de Museus (2003) inaugurou, para o autor, um momento histórico de Institucionalização da Museologia Social e sua consolidação paradigmática, momento que se entende de 2003 a 2018 (p. 115 e 116)¹⁸. Essa narrativa mitológica que compete a consolidação de uma tradição no campo museológico é acompanhada, segundo Britto (2019, p. 116 e 117) e amparado por Joaze Costa e Ramón Grosfoguel (2016), por uma outra mudança de paradigmas no âmbito do discurso público que foi a ascensão dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas.

A aproximação deste novo campo paradigmático na Museologia com o movimento de implementação de políticas de ações afirmativas é desenvolvido pela autora Suzy Santos (2020), que inclusive denomina essas novas epistemologias como “Museologias Afirmativas”. Em sua contribuição, identifica três ramificações afirmativas a partir do paradigma da Museologia Social, correlacionando com autores principais para cada ramo: A “Museologia de Gênero”, a partir de Irene Vaquinhas (2014, Portugal), a “Museologia LGBT”, a partir de Jean Baptista e Tony Boita (2016, Brasil) e a “Museologia Indígena”, a partir de Suzenilson da Silva Santos (2016, Brasil). Também cabe aqui a menção de uma Museologia Nordestina, explorada por Ana Karina Rocha (2020) em sua tese de doutoramento.

Essas “museologias afirmativas”, desenvolvidas no âmbito da Museologia Social, privilegiam diferentes tempos e espaços, baseiam-se em pesquisas diversas e desenvolvem-se sob pontos de vista e experiências

¹⁸ Vale a nota de que importantes agentes promoveram movimentos museais com caráter de resistência e luta social no Brasil que foram desenvolvidos durante a década de 50 e que, portanto, precedem o marco da Carta de Santiago (1972), à saber: Nise da Silveira (Museu de Imagens do Inconsciente), Darcy Ribeiro (Museu do Índio) e Abdias do Nascimento (Museu de Arte Negra).

próprios, respeitando os lugares de fala de cada grupo organizado. Ou seja, representação, representatividade e protagonismo atuam de forma conjunta. Ao se apresentarem como museologias norteadas por um compromisso militante, enfrentam críticas e olhares desconfiados (Santos, 2020, p. 176).

As críticas se acumulam ao passo em que essas Museologias Afirmativas denunciam o estado unilateral de representação da realidade dos museus formais, compreendido por um imaginário androcêntrico, cis-heteronormativo e, portanto, eurocêntrico. A “Museologia de Gênero” carrega o caráter crítico na sua denúncia sobre a objetificação dos corpos e avança bastante no Brasil quando propõe a interseccionalidade com os estudos sobre a mulher negra (Santos, 2017 p. 92)¹⁹. Já a “Museologia LGBT”, hoje LGBTQIA+, considera necessário um caráter pedagógico de enfrentamento à homofobia para além da denúncia, defendendo um sair do “armário histórico” de personalidades cujas identidades de gênero e orientação sexual foram sumariamente apagadas (Idem, p. 94). Porém, das três ramificações identificadas por Suzy Santos (2017 e 2020), a “Museologia Indígena” parece ser a que mais se aproxima da concepção de preservação de Antônio Bispo dos Santos (2019 e 2023). Segundo Suzy Santos:

Os Museus Indígenas vivenciam cotidianamente os conceitos de participação e autogestão, e talvez sejam os melhores exemplos de museus comunitários, pois, em sua maioria, não são museus feitos “para” e “com” populações indígenas, mas pelos/as próprios/as indígenas, soberanos de seus museus. Todavia, cada museu indígena é único (não há modelos), e olhares duvidosos são direcionados àqueles sob gestão de Secretarias de Cultura de governos estaduais e associações religiosas (Santos, 2020, p. 188)

Essa museologia adota um caráter exclusivo em resistência, feito apenas por indígenas, para indígenas, aceitando apoio quando necessário e promovendo intercâmbios entre culturas e instituições, mas mantendo a essência nativa. Nesse sentido, “o sujeito que cria o Museu Indígena é coletivo, e mesmo quando a iniciativa é individual logo é apropriada por coletividades que se unem em prol do desenvolvimento do projeto” (Santos, 2020 p. 186). Assim, há espaço para consagração legítima de reivindicações políticas dos povos indígenas, objetivando a preservação não apenas de objetos, mas também da espiritualidade e da vida:

“A **museologia indígena** se constitui como **espaços de discussão, para além da apropriação de objetos**, sendo um **espaço de resistência, de contato direto com os ancestrais**, com suas **formas de ensinar e aprender com os mais velhos**, na qual as **gerações indígenas contemporâneas** tem a oportunidade de se **conectar com as vozes identitárias** e **assumir uma condição social de profícua relação no**

¹⁹ Para mais discussão sobre o assunto, veja: Joana Angélica Flores Silva (2015) e Deborah Silva Santos (2021).

futuro, pois o **museu produz esse reavivamento entre as memórias**, com **suas formas de pensar**, tornando-se essenciais para **demarcar esse território ancestral**.” (Suzenilson Kanindé, 2023. Grifos do autor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJ3BIXSuOVE>)

Ao relatar espaços de resistência em contato com o território ancestral, Suzenilson Kanindé (2023) evidencia o caráter biointerativo e confluyente (Bispo, 2019) da Museologia Indígena, que acessa saberes tradicionais, acadêmicos, naturais e populares. Seu pensamento também se alinha ao de Antônio Bispo dos Santos (2023) quando assume um compromisso com as gerações futuras. Onde, de um lado, caberia aos “decoloniais” a tarefa de educar a sua geração neta para que não ataque a geração neta dos contracoloniais. “E a nós, contracoloniais, cabe inspirar nossa geração neta para que ela se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas” (Bispo, 2023, p. 53). Assim, a Museologia Indígena cultiva a geração futura:

o que nós estamos plantando não é simplesmente o museu... nós estamos plantando é a... futura geração... são os novos índios que está nascendo e é a nossa cultura que tá em jogo [...] nós temos [...] consciência de que este espaço [que] nós estamos criando... o museu indígena... é um espaço político realmente. (Suzenilson Kanindé. Apud. Santos, 2020, p. 189)

3. INCLUSÃO RACIAL NOS MUSEUS E UNIVERSIDADES

Este capítulo explora o histórico racista e colonial entre Museus, Patrimônio e Ciência no Brasil. Busca compreender o âmbito da Educação Museal e suas possíveis práticas antirracistas. Para então compreender o campo de embates da aprovação das Cotas Raciais para o Ensino Superior. Ao fim, explora os novos mecanismos de inclusão racial na docência acadêmica: Encontro de Saberes e Notório Saber.

3.1. Racismo nos Museus e Museologias antirracistas

O processo de escravização de um povo se eterniza no tempo, em cada negro que tem sua vida ceifada. [...] Fernando Pessoa canta que “Navegar é preciso, viver não é preciso”. O mar dos assim chamados “descobridores” foi exaltado em sua potência, em sua rota de aventuras para “descobrir”, isto é, para se apossar de novas terras. Entretanto, para os povos “descobertos”, a canção entoada é atravessada por outros sentidos, em tom profundamente diverso. “Recordar é preciso”: é necessário ainda exorcizar as dores, curar os traumas. (EVARISTO, Conceição. In: Condé, Maryse, 2020, p. 10)

Durante muito tempo, o séc. XIX foi esquecido no exercício de regressão histórica da ciência no Brasil. As práticas científicas eram feitas nos museus nacionais e foram tidas como antecedentes à implementação da ciência moderna no Brasil, que viria no século seguinte (Lopes, 2009). Talvez essa historiografia da ciência tivesse seguido por ignorar uma gênese mítica (lembrando que os mitos também são narrativas em disputa) da ciência brasileira nos museus, pelo fato de que essas instituições estiveram emaranhadas historicamente com práticas de racismo científico. A “Exposição Antropológica Brasileira”, empenhada pelo Museu Nacional em 1882, ficou manchada na história por ser palco de zoológico humano, uma das mais perversas práticas de espetacularização do racismo importada da Europa (Vieira, 2019).

No séc. XX, a ciência foi se afastando do ambiente Museu e se instaurando em institutos e universidades próprias. Mas a trajetória do racismo no campo dos museus refletiu no âmbito das discussões relacionadas ao patrimônio cultural, transladando de um racismo científico explícito para uma prática mais velada, que considera um país formado por três origens, mas que apenas concebe a origem portuguesa como a única referência civilizacional (Barbosa, 2018). Afinal, “Não se

trata aqui de influência, pois o Brasil era português” (Costa, s/d. Apud. Barbosa, 2018, p. 73).

A questão do racismo nos museus, no âmbito do patrimônio cultural e na ciência, portanto, não é somente uma questão de representação ou falta de representação, como também é produto de um processo histórico e complexo de constituição de uma nação pautada em referências coloniais e eurocêntricas. Mesmo que o Brasil reconheça sua agência racista através de muita pressão do movimento negro organizado, a materialidade do cotidiano nacional continua por ser permeado em violência direcionado à corpos negros. A educação que se poste de forma a combater esse racismo, o terá que fazer levando em conta o âmbito material de sua atuação (Lima, 2023). O campo da Educação Museal poderia apresentar uma saída nesse sentido.

Apesar de ser um campo fundamentado em discussões teóricas que abrangem temáticas da participação social e da diversidade cultural e que pautaram a formulação de políticas públicas, uma pesquisa recente aponta para um campo profissional formado por um perfil específico cisgênero, branco e de alta escolaridade, que promove práticas de Educação Museal excludentes em sua maioria. Apesar disso, esforços em instrumentalizar a instituição para um movimento antirracista já estavam presentes no séc. XX com iniciativas de Abdias do Nascimento (Gonzaga, 2022). Atualmente, a Museologia Indígena se apresenta enquanto vanguarda do movimento de Educação Museal Antirracista, com demandas específicas e exemplos paupáveis como a trajetória do Museu Kanindé (Santos, 2021; Santos, 2023; Machado, 2021).

3.1.1. Museu, Patrimônio e Ciência: Articulando o racismo em referências coloniais

A relação entre a academia científica e o museu no mundo eurocêntrico é estreita e imprescindível de ser levada em consideração para compreender os papéis desempenhados pela ciência e pela museologia na construção e manutenção da colonialidade racista da modernidade.

Estes são os lugares onde a ideia de Europa como civilização ocidental foi inventada. Museus e universidades entraram rapidamente na esfera do capitalismo – como o conhecemos hoje. A retórica da modernidade (a marcha triunfal da história para um futuro melhor para a humanidade)

baseada em um museu como acumulação de significado, muito parecido com as enciclopédias. No entanto, como os museus surgiram durante o Renascimento, eles também foram ligados à lógica da colonialidade (a necessidade de converter e civilizar os habitantes do planeta que ainda estavam fora da história, os bárbaros e os primitivos). (Mignolo, 2018, p. 311)

Desde a sua configuração na forma de Gabinete de Curiosidades, anterior ao momento de formulação dos Estados-Nação burgueses, o museu desempenha o papel fundamental de acumulação de significados e de espaço privilegiado para a elaboração de discursos sobre o “outro”, não europeu. Mas foi com os museus nacionais, mais especificamente com os museus etnográficos, que a ciência se concretiza enquanto principal meio de elaboração e perpetuação de teorias racistas. Onde “o deslumbramento com o exótico e o bizarro é substituído pela constatação da diferença racial e da inferioridade dos negros africanos e de sua cultura” (Santos, 2021, p. 53).

Eurocêntricas, essas instituições apresentavam o mundo a partir da civilização europeia e perpetuaram as narrativas e representações dos não europeus como inferiores, primitivos e bárbaros. Assim, a partir do cientificismo favoreceram a elaboração das teorias raciais, base do racismo científico, instituindo a raça, como marcação das diferenças raciais e determinante na classificação hierárquica de selvageria e civilidade e na legitimação e manutenção da opressão e dominação das populações do mundo pela colonialidade do poder, saber e do ser (Schwarcz, 1993; Quijano, 2005. Apud. Santos, 2021, p. 52).

Os objetos obtidos (lei-se, muitas das vezes, roubados) nas missões científicas, de catequização e de reconhecimento e que se encontravam expostos nos Gabinetes de Curiosidades dos impérios e colônias, desapropriadas nos processos de independência e formação dos Estados-Nação, foram herdados pelos Museus Nacionais e suas tipologias - segundo Mignolo (2018), (i) museus e galerias de artes; (ii) museus de ciências naturais; (iii) museus de história e (iv) museus tecnológicos e industriais. O que servia para o deleite e saciamento do exótico de uma elite aristocrática, agora toma uma função especializada de formar a população, educando-a “no nacionalismo, no eurocentrismo e no cientificismo e consequentemente demonstrar as diferenças raciais e a classificação hierárquica e justificar a desumanização e opressão dos colonizados” (Mignolo, 2018. Apud. Santos, 2021, p. 53). Da mesma forma, os homens e mulheres africanas que antes eram exibidos vivos nos famosos *freaks shows*, se legitimaram cientificamente nas chamadas Exposições Universais - Coloniais e Industriais, surgidas na segunda metade do século XIX (Santos, 2021, p.54 e 55). Também chamadas de “zoológicos

humanos”, essa prática parece ter origem na Exposição Universal de Paris de 1889, considerada a primeira a apresentar povos colonizados em exibição:

A exposição comemorou o centenário da Revolução Francesa e ficou como a mais conhecida por ter a Torre Eiffel como pórtico de entrada. No espaço destinado ao país foi construída uma *ville nègre* (cidade/aldeia negra africana) e nela foram dispostos 400 nativos africanos provenientes de suas colônias em África. Um cenário que durante quatro meses abrigou homens, mulheres, idosos e crianças no seu viver cotidiano, como em uma jaula, sob os olhares dos visitantes europeus. Por serem mantidos apartados por grades e indicar uma suposta selvageria essa exibição assemelhava-se a um jardim zoológico e assim passou a ser denominada, como “zoológicos humanos” e por seu exotismo se transformaram na grande atração dessa e das exposições subseqüente que atraíram uma multidão de visitantes ávidos em conhecer povos “não humanos”, primitivos e selvagens. (Santos, 2021, p. 55 e 56)

A prática conhecida por “zoológicos humanos” pode ser eleita enquanto o ápice imagético de representação do papel histórico da museologia na constituição e perpetuação do racismo e do colonialismo na modernidade. Ao adicionarmos a dimensão científica ao papel histórico da museologia, buscando essa representação imagética, podemos nos referir a memória de Sarah Baartman. Nascida no ano de 1789 em Eastern Cape, África do Sul, Sarah Baartman é o nome dado pelos seus padrões quando tinha 10 anos. Aos 21 foi levada para Europa, onde participaria de apresentações em *freaks shows* com o nome de Vênus Hotentote, primeiro em Londres e, a partir de 1814, em Paris, onde residiu por um ano até morrer. “O esperado término da exibição pública da Vênus Hotentote, não ocorreu com a sua morte” (Damaceno, 2007; p.70. Apud. Santos, 2021, p. 132).

Após sua morte em 1815, o corpo de Sarah Baartman foi adquirido pelo naturalista George Curvier que o moldou, dissecou, acondicionou e encaminhou para exposição pública os órgãos genitais, o cérebro e o esqueleto, que ali permaneceram até o ano de 1975, quando manifestações de feministas e do movimento antirracista exigiram a sua retirada e devolução ao seu país. Retirada da exposição, os despojos de Sarah Baartman vão ficar depositados nas prateleiras da reserva técnica do agora, Museu do Homem de Paris até o ano de 2002, quando os reiterados pedidos do então Presidente da África do Sul Nelson Mandela foram aceitos pelo governo francês e o corpo dela foi devolvido ao seu povo e enterrado (Damasceno, 2008; Rago, 2008. Apud. Santos, 2021, p. 132 e 133).

A memória remonta a história de uma mulher negra, que foi retirada de sua terra natal para ser exposta para o entretenimento branco europeu até a exaustão de seu corpo que, agora morto, é usado por mais de um século como fonte de estudos e exposições que formulam bases de sustentação para uma narrativa de inferiorização das raças e desumanização de pessoas não-brancas. Essa não é uma história exclusiva de Sarah Baartman e pode representar imagetivamente a relação dos museus e da ciência na articulação de três fenômenos característicos do séc.

XIX: “(i) a construção do imaginário social sobre o “Outro” (raça e gênero); (ii) o racismo científico e (iii) a edificação dos impérios coloniais europeus” (Santos, 2021, p. 136). Essa constituição de museus nacionais que engendram o racismo e o colonialismo em uma base científica evolucionista e etnocêntrica parece ter sido uma característica principal na história da implementação dos museus no Brasil.

A historiografia que remonta o percurso da pesquisa científica no Brasil, por muito tempo ignorou a atividade científica do séc. XIX, quando os museus nacionais constituíam-se como as principais instituições de ciência. Considerando essas práticas como antecedentes à implementação da ciência moderna no Brasil, que viria no séc. XX (Lopes, 2009). Esse lugar de ignorar a ciência era confortável, uma vez que desconsidera um passado científico de bases eurocêntricas, colonialistas, positivistas e, portanto, racistas. A memória institucional dos museus nacionais da época revela muitas dessas bases do pensamento científico eurocêntrico brasileiro.

Foi amparados pelos diretores dos museus nacionais que proliferaram os novos parâmetros das Ciências Naturais, inaugurando os estudos experimentais no Brasil, mas também sustentando suas teorias racistas craniométricas, apoiadas na frenologia, na mistura entre superioridade racial, evolucionismo e darwinismo (Lopes, 2009, p. 157). Em especial, na história do Museu Nacional, a figura de seu dirigente Ladislau Neto, que se inspira nos museus Europeus para traçar uma diretriz científicista e extrativista para a instituição, ao mesmo tempo que vislumbra um horizonte de formação de pesquisadores no progresso da nação.

Dois fins essenciais... constituem a principal missão do Museu Nacional *ad instar* dos museus científicos da Europa: o primeiro é colecionar todas as riquezas do Brasil, compendiado-lhe a fauna, a flora, a constituição geognóstica e a história primitiva de seus aborígenes, o segundo quase que consequente daquele outro, é instituir o povo inoculado no espírito da mocidade estudiosa o gosto pelas pesquisas científicas, alentando ou guiando a indústria nacional e tornando-se finalmente o árbitro de todas as questões relativas aos tesouros contidos em nosso vasto território (Neto, 1871, p. 5. Apud. Lopes, 2009, p. 145)

A trajetória de Neto na instituição seguiu um caminho que acompanha o início dos estudos antropológicos brasileiros, considerando que “os estudos de nossos índios, prestes a desaparecer completamente, é a tarefa mais urgente e mais alta missão atual” (Neto, 1889, p. 26. Apud Lopes, 2009, p. 170). Assim como o vislumbre de promover cursos no Museu Nacional, que tardou a acontecer, Ladislau também almejava transformar a seção de antropologia em uma instituição própria (esse nunca se realizou), mímica do processo enfrentado pelo Louvre na época.

Um dos feitos mais marcantes da história de Ladislau Neto foi a “Exposição Antropológica Brasileira”, ocorrida em 29 de julho de 1882, durou três meses e foi considerada um sucesso por ele, obtendo mais de mil visitantes e repercussão internacional (Lopes, 2009, p. 175). Por outro lado, a exposição também marcou a história por repercutir práticas colonialistas como o roubo de objetos oriundos de outros museus e o zoológico humano. Coleções do Museu Paraense, das coletas de Ferreira Pena e do Museu Paranaense foram emprestadas ao Museu Nacional para a ocasião e não voltaram. “Além do que o próprio cacique Bandeira, da nação dos camés ou coroados, que habitavam a região do rio Piquiri, foi autorizado a ser enviado para a exposição” (Lopes, 2009, p. 210). Também estavam presentes sete indígenas Botocudos e Xerentes, provindo de Goiás e Espírito Santo, para serem expostos contra suas vontades enquanto atração principal, divulgada extensamente na mídia.

Exibição que mistura ciência e espetáculo, uma “festa da ciência”, anunciada oficialmente pelo Museu Nacional como evento científico e festejada pelos jornais como entretenimento. No centro deste espetáculo estava a “família” de índios Botocudos, composta por sete membros, constantemente mencionada nos jornais como a grande atração do evento, embora sequer citados nos documentos oficiais de divulgação do Museu Nacional, tais como o Guia da Exposição Anthropologica Brasileira, de cerca de 70 páginas (Vieira, 2019, p. 71).

A “festa da ciência” promovido pelo Museu Nacional que, no intuito de popularizar as pesquisas desenvolvidas na instituição, formula um imaginário nacional romântico na relação de identidade com o povo Tupi como “bons selvagens” e, ao mesmo tempo, de alteridade com o povo Botocudo, considerados não-civilizados, constituindo “o outro” antropológico. “Enquanto a imagem de um Brasil indigenista é cultivada pelo romantismo e pelo Estado brasileiro, os indígenas reais são dizimados, em detrimento de índios míticos” (CUNHA, 1992. Apud. Vieira, 2019, p. 100). As contradições raciais no cerne da constituição de uma identidade nacional ficam evidentes quando, em vistas do sucesso demonstrado na Exposição Antropológica Brasileira, os indígenas Botocudos foram levados à Europa no intuito de utilizar o discurso exotizante da ciência antropológica para a venda de ingressos, fazendo lucrar Cremilde Barata Ribeiro. Segundo Vieira (2019), esse fato causou alvoroço tanto no Governo quanto na opinião pública nacional, que foram contrários ao envio dos indígenas, demonstrando não tanto uma preocupação ética quanto com a imagem do Brasil no exterior.

Vitrine de um Brasil moderno e evento científico mais importante do Brasil oitocentista, a versão não oficial da Exposição Antropológica Brasileira, promovida em Londres pelos irmãos Barata Ribeiro, foi capaz de produzir uma rachadura no espelho diante do qual o Brasil gostaria de se ver. A partir daqui outras imagens são refletidas: jornais e intelectuais da época passam a se perguntar “o que pensa de nós a Europa?”, espelhando um Brasil que vê a si mesmo através dos olhos ingleses, uma identidade nacional construída a partir de um “outro” interno, os Botocudos, e um “outro” externo, a Europa. Diante deste espelho duplo, nas palavras de Agostini, era mais para se ter pena “não dos Botocudos, mas do Brazil”, que sentado à porta da Modernidade, pedia para entrar, mas não suportava a sua própria imagem (Vieira, 2019, p. 101).

Não obstante em levar os indígenas brasileiros a serem expostos na Europa, Barata Ribeiro dá continuidade à seu empreendimento se aliando ao estadunidense Phineas T. Barnum, integrando o seu bem sucedido *freaks shows* do Circo Barnum. Os Botocudos só retornaram ao solo brasileiro em meados de 1984, “sendo a jornada de volta percorrida por apenas três dos cinco índios Nak-Nanuk que partiram em novembro de 1882 do aldeamento do Mutum” (Vieira, 2019, p. 124). A trajetória dos indígenas Botocudos no final do séc. XIX demonstra o papel ativo do Brasil na história ocidental da espetacularização científica das raças, que engendra o racismo entre o espetáculo e o discurso científico. “No Museu Nacional a ciência torna-se espetáculo. Nas exposições em Londres e nos Estados Unidos, o espetáculo utiliza-se do discurso científico” (Vieira, 2019, p. 128).

Em meios a complexa relação colonialista da ciência brasileira, que era inferiorizada em seu posto de periferia global, o Museu Nacional se concretizou enquanto um espaço privilegiado para que pesquisadores estrangeiros se instalassem no Brasil, uma vez que, sob a administração de Ladislau Neto, teriam cargos reservados no museu. Neto lutava anualmente para manter as contratações de pesquisadores que gozavam de prestígio científico internacional como Fritz Müller, Guilherme Schwacke, Orville Derby, Hermann von Ihering e Emil August Goeldi. Assim o fez durante toda a sua gestão, que se manteve mesmo com a implantação da república, mas que ficou abalada a partir de então. Seu último grande feito no Museu Nacional foi a mudança de sede para a Quinta da Boa Vista, episódio que foi duramente criticado pelo Conselho pela falta de organização da mudança, perda de coleções e demora para reorganizar a nova sede em 1892 (Lopes, 2009). “Em consequência do clima que levaria a esses protestos e das medidas do regulamento sobre o acúmulo de empregos e o controle diário do ponto, a equipe [...] se desmantelaria e Neto o deixaria depois de vinte e sete anos de trabalho” (Lopes, 2009, p. 202). Os naturalistas estrangeiros que tiveram no Museu

Nacional o subsídio de suas pesquisas, puderam construir suas carreiras científicas e ocupar cargos importantes nas instituições de ciência no Brasil.

Na verdade vieram para o Brasil, e aqui se incluem todos eles, para construir suas carreiras científicas e daqui continuar a enviar coleções e publicações para o exterior. Uma vez fixados no país, e desvinculados do Museu Nacional, chegaram a criar e ou dirigir suas próprias instituições e mesmo museus. Foram os autênticos "seekers", que Pyenson caracterizou tão bem: naturalistas independentes, não financiados por suas metrópoles de origem, que buscavam, nos espaços institucionais que conseguiam, meios próprios para dialogar com seus pares europeus e norte-americanos, realizar suas pesquisas e publicá-las. E uma vez que o Museu Nacional não lhes fornecia mais meios para garantir a pesquisa, foram buscar novos espaços institucionais que financiassem suas atividades. Assim é que, depois que deixaram o museu, Guilherme Schwacke foi diretor da Escola de Farmácia de Ouro Preto de 1891 a 1904; Derby continuou dirigindo a Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo e posteriormente o Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil; Goeldi e Ihering viriam a dirigir respectivamente o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Museu Paulista (Lopes, 2009, p. 199).

Vale ressaltar o papel que os museus de ciência realizavam nas províncias, à sombra dos trabalhos dos avanços científicos no Distrito Federal da época, mesmo antes da crise dos naturalistas estrangeiros do Museu Nacional. Localizados em áreas ainda por serem completamente "desbravadas", os museus nas províncias constituíram acervos originais a partir de seus estudos antropológicos, arqueológicos e etnográficos, no interesse de investigar a origem do "homem americano". Também se incubiram do papel de "poupar fadigas", nas palavras de Lopes (2009), "isto é, de se organizarem da melhor maneira para que pudessem ser admirados pelos estrangeiros, muitas vezes ainda seu público privilegiado, como no caso dos museus da Amazônia" (p. 221). Um grande exemplo desses foi o Museu Botânico do Amazonas, autêntica instituição científica da época, no qual esteve à frente o naturalista mineiro Barbosa Rodrigues, uma espécie de "seeker local", que olhava para a instituição como um subsídio para desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa fora do centro nacional. Publicou, entre outros, um trabalho intitulado "Pacificação dos krichanás" em 1885, resultado de suas excursões no rio Iauaperi para fins de estudar os produtos naturais e "empregar todos os seus meios para pacificar os índios krichanás, que vinham atemorizando os habitantes de Rio Negro" (Lopes, 2009, p. 219).

A constituição de uma base científica nacional espelhada aos aspectos positivistas e evolucionistas de um racismo científico da Europa que caracterizaram o séc. XIX, teriam, no século seguinte, tomado forma de uma constituição da identidade brasileira amparado na miscigenação de três origens: africana, indígena e

portuguesa, tendo a última se sobressaído em um ideário de embranquecimento da nação. João Batista Lacerda, na época diretor do Museu Nacional, representou o Brasil no “Congresso Universal das Raças”, realizado em julho de 1911, na Universidade de Londres/Inglaterra, onde apresentou a sua tese sobre a miscigenação brasileira, sintetizada na afirmação de que “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Lacerda, 1911. Apud. Santos, 2021; Lopes, 2009). Utilizou-se, para tal, a obra de Modesto Brocos, “Redenção de Cam”, de 1895, que acabou transformando-se “na versão ilustrada da política de branqueamento que políticos e intelectuais brasileiros pregavam como possibilidade de romper a onda de pessimismo que ao identificar o país como um “laboratório racial” o ligava imediatamente ao atraso civilizatório” (Santos, 2021, p. 68).

Expoente da teoria da Democracia Racial, Gilberto Freyre teve influência não apenas no pensamento antropológico brasileiro, mas também no campo do patrimônio e dos museus. Estando, inclusive, à frente da criação do Museu de Antropologia do Instituto Joaquim Nabuco de Ciências Sociais em 1960. Um museu voltado para preservar registros materiais das regiões agrárias no Norte e Nordeste do País, mais especificamente entre o Amazonas e a Bahia, com um acervo predominantemente constituído de remanescentes de instituições privadas e familiares do séc. XVII e XVIII, além de uma coleção de ex-votos (de cabeças, membros do corpo, mas também de casas, casco de boi e cavalo, etc.). Nila Rodrigues (2018) chama atenção para o que a tipologia do acervo do Museu do IJNPS representa, tendo em vista sua missão institucional de representar o Brasil agrário. “É singular que tal representação possua um apelo para o estereótipo e para o exótico, tanto no objeto quanto na sua legenda” (p. 62). O museu se volta a preservar referências da cultura popular a fim de demonstrar sua inferioridade perante a cultura e civilização da elite (idem). O Museu do IJNPS reflete a teoria de construção da identidade nacional de Freyre, que justifica a nação por uma tradição portuguesa.

Seguindo a elaboração teórica dos ideólogos portugueses, Freyre justifica a nação pela tradição, uma tradição portuguesa. Mesmo quando preserva elementos da cultura popular, faz isso de forma a submetê-la à tradição civilizatória portuguesa [...]. Para efetivar seu pensamento, o autor tanto realiza pesquisas para verificar as permanências de estilo, costumes e crenças, culinária, etc. portuguesas na cultura brasileira. Assim, conclui que, havendo referências materiais daquelas permanências no entrecruzamento das raças que habitaram o solo brasileiro desde o período colonial, os

portugueses seriam a primazia na identidade nacional e em outros locais onde se fez presente como colonizador. O Português teria criado um mundo novo nos locais onde se instalou. “Mundo que, como conjunto de valores essenciais de cultura, como realidade psicossocial, continua a existir. Sobrevive à desarticulação do império simplesmente político. Resiste à pressão de outros imperialismos meramente econômicos ou políticos.” (FREYRE, 1940a, p. 5-6. Apud. Barbosa, 2018, p. 64)

O ideário de Gilberto Freyre na construção da identidade nacional pautada na tradição portuguesa, que se remete aos séculos XVII e XVIII, também era adotado pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), nos nomes de Rodrigo Melo Franco de Andrade e, posteriormente, Lúcio Costa. Analisando o documento “A proteção do patrimônio Histórico e Artístico Nacional” de 1954, Nila Rodrigues (2018) percebe que Rodrigo Melo Franco, ao traçar um histórico de políticas de preservação do patrimônio cultural, interliga documentos de D. João V e D. João VI na época colonial, que não faziam referência às colônias, com um decreto do Ministério do Império de 1885, no pós independência brasileira. A análise de Nila (2018) considera o tempo constituído na narrativa impressa pelo Sphan como sendo um tempo contínuo, o que favorece uma perspectiva das elites, se afastando de mudanças estruturais que aparecem em uma outra narrativa de um tempo de ruptura, impresso na república. Como a narrativa desconsidera mudanças estruturais que tornaram o sistema escravista obsoleto, “o trabalho específico com o tempo que ela engendra faz prevalecer a situação do escravizado como tal, no tempo determinado como início civilizacional do Brasil” (Barbosa, 2018, p. 71).

Outro ponto importante a ser observado é que, ligando o Brasil a Portugal, Rodrigo M. F. Andrade legitima a pobreza patrimonial brasileira, antes e depois dos portugueses e antes da criação do Sphan. Pode-se observar neste ponto uma espécie de justificativa para a necessidade da tradição portuguesa para a manutenção do vínculo civilizatório e para prosseguimento do patrimônio brasileiro no tempo. Isso aconteceria por causa da importância daquela tradição. (Barbosa, 2018, p. 72)

Ao desqualificar a produção patrimonial dos indígenas pré-colombianos brasileiros, em uma narrativa de continuidade da tradição portuguesa enquanto construto de um vínculo civilizatório nacional, Rodrigo Melo afasta o Brasil de seu próprio continente e busca aproximação com a Europa. “Seria mais importante pro Brasil ser considerado uma nação europeia nas Américas do que uma das nações americanas” (idem). Esse ponto de convergência entre o pensamento de Gilberto Freyre e de Rodrigo M. F. Andrade parece tomar uma proporção ainda mais direta e explícita no texto de Lúcio Costa pro Sphan, “Programa da Cadeira de Arquitetura do

Brasil”, onde escreve: “Não se trata aqui de influência, pois o Brasil era português” (Costa, s/d. Apud. Barbosa, 2018, p. 73. Grifos da autora).

Interpretamos que a frase aborda a conjuntura brasileira vivenciada nos séculos XVII e XVIII. Porém, tendo sido escrito no século XX, refere-se a um conteúdo de uma matéria que evoca aqueles séculos (de colonização portuguesa) como momentos fundacionais do Brasil tanto na arquitetura como na arte. Estabelece laços primordiais entre Brasil e Portugal para unir por ligações de hierarquia e de ancestralidade Portugal e Brasil (Barbosa, 2018, p. 74).

O empenho em aproximar historicamente o Brasil à sua nação colonizadora permeia todo o documento de Lúcio Costa, moldando o seu ideário artístico e arquitetônico. Identifica-se uma tendência a reconhecer as diferenças nos antecedentes culturais nas três raças, considerando a miscigenação enquanto importante elemento do processo de colonização, porém, de forma a desenvolver e aprofundar nos aspectos portugueses enquanto civilizados, ao mesmo tempo em que os aspectos indígenas e negros aparecem de forma homogênea e relativizada (Barbosa, 2018). A compreensão do processo histórico se reflete na percepção arquitetônica de sua época, explícito quando “o documento termina na simultaneidade dos modernismos arquitetônicos de metrópole e colônia, denotando a imaginação de uma ligação de similaridade entre ambas” (idem, p. 83).

O modo como os pensadores do séc. XX constroem as bases do que vai se configurar, por intermédio do Sphan (e depois Iphan), enquanto constituição e preservação do patrimônio cultural brasileiro, nutre similaridade com o modo como a constituição das ciências se deu nos museus nacionais do séc. XIX, em ao menos uma característica central na formação da identidade nacional: A noção de superioridade da ‘civilização’ europeia ocidental em detrimento dos povos indígenas e dos povos da diáspora africana. Cada contexto histórico a seu modo, permeados de contradições. A urgência em estudar os povos indígenas que estavam sendo extintos no séc. XIX, não entrava em contradição com o próprio extermínio desses povos em curso. Os museus nacionais deram subsídio a pesquisadores europeus, enquanto promoviam expedições de expropriação nos territórios indígenas, levando ao ápice de zoológico humano na Exposição Antropológica Brasileira. Enquanto que, no séc. XX, teóricos envolvidos com o patrimônio recuperam o histórico colonial, no qual o “Brasil era português”, para justificar a sobreposição do elemento europeu na teoria da democracia racial, constituindo um ideário de embranquecimento nacional. Durante esses dois séculos, a violência colonial sofrida pelos povos indígenas e

negros foram sumariamente escondidas, reproduzidas e legitimadas pelas principais instituições museais e patrimoniais nacionais. Retomo as palavras de Mignolo (2018): “Agora, uma vez que analiticamente desvendarmos os papéis colonizadores do museu, o que vem a seguir? A descolonização, é claro, e a descolonização do museu devem ocorrer tanto nos estudos acadêmicos quanto nas exposições e performances do museu” (p. 310). Continua o autor:

Uma das tarefas que temos diante de nós é engajar-nos em projetos descoloniais, aprender a desaprender os princípios que justificam museus e universidades, e formular um novo horizonte de compreensão e de condições de vida humana, além da crença sagrada de que a acumulação é o segredo para uma vida decente. [...]. Como os museus podem contribuir para a descolonização do conhecimento, em um meio ou sendo parte de um meio onde a mídia opera em pleno modo de colonização (com exceção da mídia independente), e onde as universidades se tornam cada vez mais corporativas, perdendo espaço para o pensamento crítico e descolonizador? (Mignolo, 2018, p. 310. Grifos a parte)

Como podemos perceber neste capítulo, a questão do racismo nos museus, no âmbito do patrimônio cultural e na ciência não é somente uma questão de representação ou falta de representação, como também é produto de um processo histórico e complexo de constituição de uma nação pautada em referências coloniais e eurocêntricas. O que quero dizer com isso é que, ainda que seja um avanço, o trabalho com os museus colonizadores que abarque apenas o campo da representação - seja este focado em transformar a narrativa expográfica ou mesmo em diversificar o acervo ou o contingente de trabalhadores - não se faz suficiente para reverter o quadro racista instaurado no campo dos museus. Tendo em vista o caráter histórico e complexo do problema, é preferível pensar em alternativas que instrumentalizem a instituição museal em prol de mudanças sistêmicas, de caráter revolucionário. Talvez essa alternativa esteja na Educação Museal, e é isso que será desenvolvido no capítulo que se segue.

3.1.2. A Educação Museal e o empenho por uma Educação Antirracista

Como abordado no capítulo anterior, os museus nutrem uma relação íntima e histórica com a ciência, servindo de incubadora de pesquisas e cientistas no Brasil durante o séc. XIX. Não obstante, o tema da educação também permeou essa instituição desde muito tempo. Os próprios museus nacionais do séc. XIX já se preocupavam com a educação dos cidadãos, ilustrado na criação, em 1928, do Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, considerado como marco da institucionalização do campo de Educação Museal no Brasil (Nascimento, 2019). Porém, diferente do que aconteceu com a ciência, que se desvinculou com a instituição ao passar do tempo e silenciou sua relação histórica, a trajetória entre museu e educação esteve por muito tempo atrelada à uma relação mais distante, uma vez que a instituição principal de educação era (e ainda é) considerada a escola, enquanto que o museu era considerada enquanto uma instituição auxiliar. Tanto discussões realizadas em encontros nacionais e internacionais, e que refletiram no campo das políticas públicas, quanto a formação de redes nacionais de profissionais foram necessárias para a consolidação de um campo específico que se origina da educação nos museus e se transforma em educação museal (Lima, 2017, p. 97; Nascimento e Gonçalves, 2019).

Ao realizar um panorama conceitual no âmbito da Educação Museal no Brasil, Valdemar de Assis Lima (2017) elenca cinco encontros e documentos importantes: o Seminário regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus (1958); a Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972); a Declaração de Caracas (1992); a Carta de Petrópolis (2010); e a Carta de Belém (2014). O seminário da UNESCO de 1958, ocorrido no Rio de Janeiro, chamou a atenção para a função educativa dos museus, considerados enquanto espaço de educação formal que deveria dispor de um setor específico para educação nos museus, considerando indispensável a sua relação com a escola (Lima, 2017, p. 101 e 102). No mais, o documento não avança na descolonização dos museus, diferentemente da Declaração de Santiago do Chile (1972), que reafirma a função social e política dos museus.

No que tange ao campo educacional, a Declaração de 1972 trabalha com o conceito de educação permanente, reiterando um serviço educativo nos museus integrado à política nacional de ensino, com um espaço próprio na instituição e meios para atuação intra e extramuros. “Os museus são recomendados a

disponibilizar materiais a serem utilizados na educação e as escolas seriam incentivadas a formar coleções e montar exposições com objetos do patrimônio cultural local” (idem, p. 103). A Declaração de Caracas segue em uma mesma linha, adicionando uma discussão da concepção do museu como processo, atuando “na construção da identidade, da consciência crítica, da autoestima e da qualidade de vida das pessoas” (idem).

A partir da Carta de Petrópolis, resultado do Iº Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) ocorrido no Rio de Janeiro em 2010, que começaram a se delinear uma política de educação nos museus, amparado no Estatuto de Museus e tecendo uma análise de conjuntura da Educação Museal no Brasil (Lima, 2017, p. 107). “A educação museal é considerada como uma ferramenta de empoderamento, valorizando as diferenças e identidades e estimulando a emancipação dos sujeitos para o exercício da cidadania” (idem, p. 109). Já a Carta de Belém, redigida durante o 6º Fórum Nacional de Museus em 2014, resultou efetivamente nos princípios e diretrizes para a formulação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM).

A constituição da PNEM foi um marco no campo da Educação Museal, construída de maneira democrática e participativa sob forte influência da organização da sociedade civil do campo, em especial de redes de profissionais (Nascimento e Gonçalves, 2019, p. 6). Após a Carta de Belém, o Ibram abre um canal de comunicação virtual em formato de blog com o objetivo de reunir o máximo número de contribuições sobre Educação Museal, “o que garantiu a participação de 708 cadastrados, 598 comentários, 83 tópicos de discussão e 681 postagens” (idem). Com a publicação dessas contribuições virtuais em um Documento Preliminar, foram realizados 24 encontros regionais em todo o país a fim de aprofundar as discussões, um processo que envolveu a participação de redes regionais de educadores de museus existentes e fomentou a criação de novas redes:

A participação das redes foi tão significativa que, para a realização dos Encontros Nacionais do PNEM – o primeiro em 2014, em Belém do Pará e o segundo em 2017, em Porto Alegre – o IBRAM garantiu a participação de representantes das redes cobrindo os custos com deslocamento e hospedagem. (Nascimento e Gonçalves, 2019, p. 6)

A articulação em rede dos profissionais envolvidos na Educação Museal foi um aspecto significativo para a consolidação do campo e se deu em relação mútua e

direta com os avanços das políticas públicas relacionadas aos museus. O contexto de discussão nas políticas museais, por meio de encontros e seminários, gerava um clima propício para o surgimento de uma nova rede de educadores em museus (REM) que, por sua vez, organizava o campo de profissionais em determinada região para participação de novas discussões sobre as políticas, reiniciando o ciclo. O início se deu em 2003 no contexto do lançamento da Política Nacional de Museus, com o surgimento da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro (REM-RJ). “O objetivo era trocar experiências, discutir e deliberar sobre aspectos da Educação Museal no Brasil, ampliando assim fontes de referenciais teóricos e práticos sobre o campo no país” (Nascimento e Gonçalves, 2019, p. 7). Em 2019 já se contabilizavam dezessete Redes estaduais que se articulam em nível nacional por meio da REM-Brasil, criada em 2014 e que, “através da mobilização virtual, consegue congrega todas as redes em atividade, tornando o processo de diálogo cada vez mais democrático e alcançando muito mais pessoas” (idem, p. 8). Chama a atenção de Mona Nascimento e Leane Gonçalves (2019), as situações de perenidade de algumas REM’s descritas nos fóruns da REM-Brasil:

Como mencionado anteriormente, embora sejam organizações afins e com interesses em comum, é perceptível que as REM’s possuem formas de articulação e organização bastante diversas, o que impacta diretamente no perfil das suas atividades. Por essa razão, uma característica muito comum entre as organizações em rede é a sazonalidade e descontinuidade de suas ações. Não são raros os momentos em que acontecem esvaziamentos, o que em alguns casos levam a longas pausas ou até mesmo à dissolução dos coletivos (Nascimento e Gonçalves, 2019, p. 11)

Mesmo com a perenidade de alguns casos, a articulação dos profissionais da Educação Museal foi fundamental para a aprovação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), em junho de 2017, pela Portaria do Ibram nº 422/2017. “Porém, o fato da construção do documento ter sido feita em profundo diálogo com a sociedade não significa que toda a sociedade esteja representada naquele texto”, aponta a autora Mona Nascimento (2019, p. 23), muito provavelmente pelo próprio fato de este diálogo ter sido muito conduzido por um perfil específico da sociedade. A autora participou ativamente do processo de construção da política a partir da REM-BA, da qual faz parte, e relata a percepção generalizada de “que a ausência de informações qualificadas, atualizadas e específicas da educação museal foi um elemento que em nada facilitou esse processo” (idem). Continua a autora: “Questões básicas como a quantidade de museus que possuem setores educativos ou o

equivalente ainda são uma incógnita e seriam extremamente úteis em um processo de construção de política pública”.

A fim de suprir essa demanda por dados e indicadores para orientar as políticas públicas no setor, foi realizada a “Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros: um panorama a partir da Política Nacional de Educação Museal” (PEMBrasil), durante o ano de 2022 e 2023, por iniciativa do Ibram e executada pelo Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC) em um convênio entre a UFBA e a UFRB. A pesquisa recebeu 1118 respondentes, entre educadores/as representantes de museus, profissionais com ou sem vínculo com instituições e gestores/as museais; e abrangeu 669 museus, representando 19,2% de todos os museus (segundo Cadastro Nacional de Museus), com distribuição regional percentual semelhante à distribuição nacional de museus (com uma diferença mínima de 1 e máxima de 6 pontos percentuais), o que representou uma “capilaridade nacional efetiva”, segundo o Relatório Final (2023). Mais da metade das instituições participantes estão localizadas em cidades do interior do Brasil (52,2%), são museus de pequeno porte (52,7%, 352), geridos pelo poder público (68,6%, 459) e a maioria se classificam como Tradicionais/Clássicos (73,7%).

Quanto ao perfil das pessoas que realizam a educação museal, chamam a atenção três recortes: racial, de gênero e a escolaridade. O último, ao meu ver, pode representar algum caminho de compreensão (ao menos em partes) dos dois primeiros, pois a esmagadora maioria possui formação em nível superior (85,6%, 587), sendo expressiva a quantidade que possui algum nível de pós-graduação (61,8%, 425). O campo possui uma predominância feminina (64,9%, 446), mas absolutamente cisgênera. Não houve nenhuma mulher trans (0%, 0), dois homens trans (0,3%) e apenas 2,8% (19) de pessoas não-binárias. Sobre o recorte racial, reproduzo na íntegra:

Quanto ao perfil racial dos/as educadores/as participantes da PEMBrasil, há uma presença expressiva de pessoas brancas (57,2%, 393), seguidas de pessoas negras - compostas pelas autodeclaradas pretas (13,4%, 92) e pardas (24,0%, 165). Pessoas indígenas somam apenas 0,7% (5) das respostas. Esses dados evidenciam o desafio do campo na implementação de políticas afirmativas que garantam a paridade racial na ocupação de espaços na educação museal brasileira. (OBEC e IBRAM, 2023, p. 74)

É necessário que o campo se volte a implementação de ações afirmativas pois o perfil profissional excludente de pessoas negras, indígenas e trans reflete diretamente o alcance das atividades educativas empreendidas, sendo as opções

menos mencionadas como perfil de público: indígenas, quilombolas e/ou comunidades tradicionais e a comunidade LGBTQIAPN+, representando cada uma 18,3% (199). Agravado a isso, “é expressivo o quantitativo de museus que nunca realizou atividades educativas extramuros, assim como é significativo o percentual de instituições que afirmou contar raramente ou nunca com a participação das comunidades no desenvolvimento de suas atividades educativas” (OBEC e IBRAM, 2023, p. 64). Chama a atenção, também, que entre os tipos de atividades oferecidas mais frequentemente, as atividades artísticas (música, dança, teatro, artes visuais, etc), a projeção de audiovisuais (filmes, vídeos, etc) e a contação de histórias figuram as três menos assinaladas (respectivamente: 17,1%; 14,4% e 10,1%).

Ou seja, os dados da PEM-Brasil apontam para um campo formado por profissionais de um perfil específico (majoritariamente branco, cisgênero e acadêmico) que muitas das vezes atua nos museus com pouca ou até mesmo sem a participação da sociedade no planejamento e na execução de atividades educativas que, por suas vezes, são engessadas (pois raramente são atividades artísticas, projeção de audiovisual ou contação de histórias) e quase não englobam as comunidades tradicionais, LGBTQIAPN+, quilombolas e indígenas como público alvo. Esse cenário não parece ser propício para a qualificação de um embate efetivamente antirracista nos museus, no muito, se contrastarmos esses dados com o campo conceitual de discussão sobre a Educação Museal, podemos concluir que: se há algum embate nesse sentido, esse se dá majoritariamente no campo das representações temáticas e de discussões puramente teóricas e academicistas, tudo que foge do âmbito material que colocaria em cheque a própria posição da maioria dos profissionais da área. Portanto, precisamos estar atentos à como se dá a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), uma vez que essa pode estar comprometida com um projeto de inferiorização da população negra:

Por exemplo, resumir a Lei 10.639 a uma efeméride circunscrita ao 20 de novembro é tão reducionista quanto estigmatizador, ou seja, é racismo. Do mesmo modo, construir uma narrativa sobre a história de África partindo da escravização como gênese, é racismo! Então, podemos afirmar que a aplicação da Lei 10.639 não está dada a partir da abordagem da história e cultura afro-brasileira onde pessoas negras são representadas de forma estereotipada, negativamente valorada, ou seja, não podemos garantir que toda ERER é antirracista uma vez que a operacionalização de um projeto político-pedagógico antirracista demanda a formação socio referenciada de professoras/es críticas/os que, de fato, compreendam a complexidade, a importância e a urgência da abordagem do antirracismo - esse tema tão caro para a construção de um Estado comprometido com a vida. Somente a partir de um letramento racial fundamentado em princípios sociorreferenciados é que podemos contar com professoras/es responsáveis em atuar na

construção e agenciamento de um projeto de educação que tome por base a valorização e a dignificação humana das pessoas negras (Lima, 2023, p. 27 e 28).

A reflexão que Valdemar de Assis Lima (2023) trás em sua tese “O Branco no Preto e o Preto no Branco”, parte de uma análise dos avanços na legislação brasileira no campo da educação das relações étnico-raciais perpetradas em meio à pressões do Movimento Negro organizado. Movimentos como a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida” ocorrido em 1995 em Brasília; o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” ocorrido no mesmo lugar um ano depois; e a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban em 2001, obrigaram o estado brasileiro a se reconhecer internacionalmente enquanto um país racista, o que não muda o fato de que “as condições materiais de existência para o povo negro continuam sendo precarizadas, inclusive, pelas violências que, diuturnamente atinge as vidas negras” (Lima, 2023, p. 18). A essa contradição entre discurso e materialidade que se subscreve a Lei 10.639 de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana no currículo, e que, por atuar apenas no âmbito de representação temática, ainda permite o silenciamento de vozes negras:

Professores/as brancos/as sem letramento racial e, portanto, sem consciência negra, ainda que, eventualmente, afirmem atuar em compromisso com uma educação antirracista, operam uma práxis pedagógica de cerceamento e supressão da voz de pessoas negras, desprezando o “poder da experiência” da negritude, adquirida no viver (idem, p. 28 e 29).

Contraditoriamente desprezado no âmbito da Educação Formal, o campo da experiência é valiosa para o entendimento da questão, uma vez que opera o confronto consciente e sensível com a realidade (Thompson, 1978), sendo “matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva” (Benjamin 1986, p. 105. Apud. Lima, 2023, p. 12) e, portanto, sustentando o fazer e saber de uma comunidade. Ao exemplo do que defende bell hooks (2013), por valorizar a experiência vivida como uma fonte legítima de conhecimento e um ponto de partida para a análise crítica, advinda da “paixão da experiência, da paixão da lembrança” (p.123. Apud. Lima, 2023, p. 28). É a partir de um embate ativo, que compreenda a dimensão estrutural e estruturante do racismo, articulando os âmbitos de representação e materialidade

no reconhecimento do “poder da experiência” (Hooks, 2013) que Valdemar Lima (2023) nos convida a reflexão para uma Educação Antirracista (EARER):

Sendo assim, precisamos pensar, sentir e operar uma Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais e a proposta de inserção do “A” na sigla, intenta justamente provocar a reflexão para essa questão bem como chamar a atenção para um exercício de ativismo antirracista. EARER não é uma intervenção meramente semântica não, antes, uma abordagem do problema político-racial, na perspectiva das subjetividades, das condições materiais e de existência das pessoas, pautando o debate da educação que tanto pode ser emancipatória, comprometida com a expansão do pensamento e da potência das pessoas, fomentadora de vida, ou ser uma educação antecipadora de biografias, supressora de subjetividades, comprometida com a morte (Lima, 2023, p. 10).

Na busca por uma educação emancipatória e comprometida com a vida, o EARER se pauta em um antirracismo pedagógico que tem bases na sabedoria ancestral e tradicional afro-brasileira do quilombamento, extensamente desenvolvido por Abdias do Nascimento (2019). Abdias também protagonizou um movimento histórico que se tornaria vanguarda antirracista no campo museológico a partir do Teatro Experimental do Negro (TEN), que, por sua vez, fecundou duas experiências museais: o Museu do Negro e o Museu da Arte Negra (MAN). A primeira foi proposta por Guerreiro Ramos (1950) e por Joaquim Ribeiro (1950), ligado ao Instituto Nacional do Negro (INN) e ao TEN, descrito no livro “Relações de Raça no Brasil” de 1950, organizado por Ramos com textos selecionados dele, de Abdias e de Joaquim Ribeiro, esse último indicado pelos dois primeiros à presidir o Museu. No capítulo “Museu como sucedâneo da violência” do referido livro, Guerreiro Ramos (1950) explicita sua estratégia controversa de combate ao racismo por meio da formulação de uma “intelligentsia”, uma elite, negra:

As noções de “intelligentsia” e “missão” são fatores importantes para se compreender os interesses de Ramos ao imaginar um museu. A “intelligentsia” que Ramos está formulando se refere à criação de um grupo de intelectuais e pensadores progressistas engajados com a cultura e com os direitos fundamentais do ser humano. Para Custódio, “a noção de missão é essencial para pensar a conformação dessas elites enquanto construção de auto-percepção como vanguarda, como liderança social e política das massas negras” (Custódio, 2011, p. 40. Apud. Gonzaga, 2022, p. 96).

Rodrigo Rafael Gonzaga (2022), em sua dissertação de mestrado “Imaginação museal e prática curatorial: a curadoria quilombista do Museu de Arte Negra”, aponta para contradições na imaginação museal de Guerreiro Ramos. Ao conceber um Museu do Negro “sem engajamento político motivado pelo ressentimento da escravidão, mas capaz de promover um certo reconhecimento de seu valor cultural” (p. 98), Guerreiro critica e reproduz o modelo de museu vigente:

Quando o autor menciona que “só se coloca num (sic) Museu o que está ultrapassado, o que deixou de ser efetivo, o que se aposentou da vida”, ao mesmo tempo que podemos notar sua crítica aos padrões dos museus vigentes na época, aquele museu histórico, saudosista do passado luso-brasileiro, ainda assim defende essa criação como superação histórica e social, algo que soa contraditório. [Porque criar uma instituição se ela está fadada a expor e guardar o que não tem vida????] (Gonzaga, 2022, p. 98).

Essas contradições se aprofundam no capítulo seguinte do livro citado, “Objetivos do Museu do Negro”, escrito por Joaquim Ribeiro (1950) no ato de lançamento do Museu do Negro. Visto a sua própria condição de homem branco presidindo o Museu do Negro, que foi uma das demandas reconhecidas primeiramente por seu pai João Ribeiro (1860-1934), considerado um dos responsáveis pela institucionalização dos estudos de folclore no Brasil. Joaquim, apelando pela atenção e ajuda do etnólogo e folclorista Edison Carneiro, concebe um museu que não se incumbiria de realizar as ações militantes do INN, alinhando-se à Guerreiro no discurso por um museu sem engajamento político:

O discurso de Ribeiro segue alinhado com o de Ramos, advogando um museu desinteressado da militância e do engajamento sobre a questão racial. Preconiza uma instituição limitada ao estudo objetivamente documental do “negro tal como foi e tal como é”. Não seria esse o caminho para manter a instituição filiada ao padrão reducionista e essencialista dos grandes museus da época? Ribeiro reconhece a importância do INN ao estar comprometido com “a recuperação do negro em diversos sentidos, econômico, intelectual, político, artístico etc”, mas faz questão de afirmar que tais ações não caberiam ao museu. Segundo o autor, o “Museu do Negro não se imiscuirá diretamente nesse programa normativo”, em outras palavras, não caberia ao museu participar, intervir, intrometer-se, emitir opiniões sobre tais questões, exceto quando solicitado, e, atendo-se ao caráter objetivo da pesquisa (Gonzaga, 2022, p. 102).

Divergindo do projeto de museu de Guerreiro Ramos e Joaquim Ribeiro, Abdias do Nascimento preconiza o Museu de Arte Negra (MAN) em um projeto inicial aprovado em uma resolução do I Congresso Nacional do Negro, realizado no Rio de Janeiro em 1950, com base em duas teses apresentadas na ocasião: a “Estética da Negritude” de Ironides Rodrigues e a “Escultura de origem negra no Brasil” de Mário Barata (Gonzaga, 2022, p. 138). Mas a discussão sobre sua criação só viria a acontecer em 1968, com a publicação do texto “Cultura e Estética no Museu de Arte Negra”, que fora revisada e republicada no ilustre livro de Abdias “O Quilombismo” (1976). “Entre 1950, ano de sua criação, e 1968, ano de sua primeira exposição, Abdias se dedicou a apoiar, pesquisar e promover produções independentes de artistas visuais negros e negras” (idem, p. 139). Para Gonzaga (2022), a imaginação museal de Abdias preconiza as críticas sobre os parâmetros

museológicos brasileiros, abrindo espaço para transformações paradigmáticas da área:

Para Abdias (1976), um processo de tomada de consciência é resultado do resgate das memórias que deverão ser projetadas para o futuro. Se os museus, no curso da história, se estabeleceram como guardiões - e, por vezes, criadores daquilo que se lembra ou se esquece - espaços produtores de memórias, como criar e manter uma instituição que esteja comprometida em contar a história da África, do desenvolvimento de suas culturas e civilizações, da arte e das características de seus povos e descendentes na diáspora, livres das distorções do entulho ideológico colonial? (Gonzaga, 2022, p. 144).

No âmbito de uma Educação Museal que se pautar nos princípios adotados por Lima (2023) na reivindicação de uma EARER, não há dúvidas de que a Museologia Indígena se configura enquanto vanguarda do movimento brasileiro contemporâneo. Através da articulação entre o Museu e a Escola, a educação indígena adquire uma potência de reconhecimento e afirmação de uma identidade ancestral através da preservação das tradições representadas nas heranças materiais. Um dos grandes precursores desse movimento é a trajetória do Museu Indígena Kanindé (MK), primeiro museu indígena do estado do Ceará e o segundo em âmbito nacional, “formado a partir da grande paixão do Cacique Sotero em guardar e colecionar objetos que fizessem referência aos seus antepassados, seus costumes e modos de vida” (Santos, 2021, p. 114), ainda em 1995. Segundo Suzenilson da Silva Santos (2021, p. 115 e 116):

Trata-se de um espaço de memória que retrata a história do povo indígena Kanindé, através dos seus objetos e da memória indígena local. Foi criado com o objetivo de contar as memórias dos troncos velhos para as novas gerações. Em seu acervo, há objetos representativos do modo de vida do povo Kanindé, que classifica aquilo que de fato é importante para a sua vivência em comunidade e coletividade. Os objetos estão individualmente ligados a significados e interpretações que remetem a um passado comum e, sobretudo, de organização étnica.

Durante o desenvolvimento do MK, algumas ações educativas foram empregadas sempre em conjunto com a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, das quais Joselane da Silva Santos (2023) destaca duas atividades. A primeira foi realizada entre Março e Agosto de 2011, por iniciativa de Alexandre Gomes, que criou um Grupo de Trabalho composto por estudantes entre 13 a 17 anos da escola indígena:

Essa formação tinha o intuito de criar o núcleo educativo do Museu: eram alunos que passaram por um processo de formação e o trabalho desenvolvido com esses alunos tinha como objetivo fazer um inventário das peças do Museu, ou seja, fazer um trabalho de identificação das peças, classificação e contabilização das peças. O Museu tem um papel

fundamental para povo Kanindé por contribuir inclusive na formação de crianças e adolescentes. (Santos, 2023, p. 84)

Nessa ocasião foi formada a primeira geração do Núcleo Educativo (inclusive com a presença de “guardiões da memória”) que atuou por mais cinco anos e seus membros se tornaram estudantes universitários e continuaram a contribuir diretamente com atividades voltadas ao Museu e à Escola. No ano de 2016, o professor da escola indígena Antônio Nilton Gomes propôs a criação de um grupo permanente de pesquisa, que acabou por se configurar como a segunda geração do Núcleo Educativo do Museu Kanindé, se consolidando como NEPIK - Núcleo de Estudos e Pesquisas Indígenas Kanindé, segundo Joselane Santos (2023, p. 94):

Nilton Gomes nos fala que os jovens, com a participação no NEPIK, passaram a adquirir várias habilidades, como organizar eventos e realizar pesquisas. Além disso, foi notável a melhoria no rendimento escolar e a atuação mais ativa destes estudantes na Escola e na aldeia. Fortaleceu-se a participação deles no movimento indígena e percebemos que foram compreendendo melhor o significado de nossas lutas. Uma das principais e mais importantes funções desses estudantes foi a de atuarem como mediadores no Museu, onde passaram a receber constantemente vários visitantes e pesquisadores nacionais e estrangeiros, professores, alunos, indígenas de outras etnias, a população da região e, principalmente, nossos parentes indígenas Kanindé.

As atividades de formação empreendidas no Museu Kanindé demonstra como uma educação museal pode ser ferramenta de instrumentalização da educação formal escolar para uma agência de fortalecimento das comunidades tradicionais, se configurando enquanto movimento antirracista. “Os saberes ocorridos entre Museu e Escola são de fundamental importância para fortalecer os elementos que compõem a cultura escolar, pois determinam as relações de conhecimento entre essas duas instituições, sujeitos, tempos e espaços” (Santos, 2023, p. 96). Mas nem sempre essa articulação Museu - Escola é possível nas aldeias indígenas, como relata Tadeu Lopes Machado (2021) sobre a aldeia Kumenê (tronco indígena Palikur), que reivindica uma escola indígena atuante em duas frentes: Tanto na formação de qualidade dos conhecimentos dos mundos dos brancos, “coisas que precisamos saber para poder lidar com os brancos, porque a gente não vive isolado” (Gedael Labontê Martins - Cacique da aldeia Kumenê. Comunicação pessoal, 2020. Apud. Machado 2021, p. 143); Quanto na valorização da cultura indígena, reivindicando que “a escola esteja aliada aos nossos projetos, aquilo que interessa para nós, pois nossa cultura é importante, nossa língua é importante, nossa forma de vida é importante também” (Senhor Mateus Emílio – Morador da aldeia Kumenê,

Comunicação pessoal, 2020. Apud. Machado 2021, p. 143). É incorporando essa atuação da educação indígena em ambas as frentes, que Tadeu (2023) propõe construir um espaço escolar ressignificado:

Isto posto, trabalhamos no sentido de compreender que os territórios indígenas não são espaços de exploração epistêmica, onde a metodologia colonizadora foi pautada num caráter extrativista, explorador de matéria prima (SANTOS, 2019, p. 194). Construimos, nesse sentido, um espaço ressignificado, que contemple as necessidades reais dos sujeitos inseridos nesses contextos, reivindicado pelos próprios indígenas, através de uma postura epistemológica que garanta a organização da história e a da memória dos povos indígenas a partir de suas próprias perspectivas (Machado 2021, p. 147).

Para tanto, é imprescindível compreender os obstáculos que se postam na frente de uma educação indígena de qualidade e integrada à realidade social de cada contexto. Mesmo que a educação escolar indígena esteja prevista na Constituição Federal de 1988, Artigo 210, Parágrafo 2º, a partir dos processos próprios do universo sociocultural de cada povo, este (ao menos no caso descrito por Tadeu, 2021) ocorre apenas da alfabetização ao 5º ano escolar, onde todos os professores são indígenas Palikur formados no magistério escolar indígena e/ou na Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a partir do 6º ano, porém, os professores são não-indígenas contratados por temporada pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEED). Aliado à falta de fomento para a formação e contratação indígena continuada, as escolas indígenas muitas vezes se deparam com falta de investimento e burocracia excessiva (Machado, 2021).

Portanto, é preciso de esforços de superar problemas basilares da estrutura de escolarização indígena como um currículo engessado e a falta de fomento e contratação continuada de professores indígenas, para que haja espaço propício para o desenvolvimento de maiores pesquisas realizadas por pesquisadoras indígenas sobre a própria cultura (Machado, 2021). Uma das poucas pesquisas realizadas dessa forma é o trabalho de Zélia Martins e Irabete Martins de 2019, que exploraram antigas urnas funerárias do povo Palikur. Esse pode servir como um exemplo da forma como a cultura material pode ser operacionalizada pelos próprios indígenas, que teriam uma capacidade técnica maior para preservação dessas urnas, “uma vez que algumas estão sendo deterioradas pela ação do tempo, sem haver uma compreensão mais profunda do que elas representam para a história e memória dos próprios indígenas que ali vivem” (Machado, 2021, p. 151). Desse

modo, “a educação museal pode ser pensada como uma oportunidade de ampliar e melhorar a educação escolar na aldeia, tendo em vista seu potencial histórico, crítico, dialógico e valorativo” (idem, p. 150). Reivindica Tadeu (2021, p. 147):

Então, é necessário também que compreendamos e coloquemos na ordem do dia o potencial da função museal que as escolas carregam consigo, pois esses espaços devem ser construídos também como locais de acúmulo de conhecimento, formação de pessoas críticas, conscientes de sua realidade social, cultural, política, econômica. Ademais, os museus também são espaços em que aprendemos a reconstruir nossa história e preservar nossa memória. Portanto, nos locais onde as pessoas não têm oportunidade de acesso à educação museal, como é o caso das aldeias indígenas, a escola da comunidade pode ser o agente de mediação dos conhecimentos museais.

3.2. A Luta Brasileira pela Descolonização do Saber

A produção de conhecimento se amplia nas universidades com as ações afirmativas. O eurocentrismo foi a marca fundante de todas as nossas instituições de ensino superior e todos os saberes africanos e indígenas foram desprezados e eliminados do nosso sistema universitário.

O confinamento racial e étnico da nossa universidade significou também uma limitação do nosso horizonte. No ano 2000, a UnB era uma universidade monorracial, monológica, monoepistêmica e eurocêntrica. Esperamos que a partir deste ano ela comece a ser não apenas uma universidade multirracial e multiétnica, mas também pluriépistêmica e descolonizada definitivamente. (Carvalho, 2014, p. 9)

O cenário de exclusão quase absoluta de negros e negras nas universidades brasileiras e de continuadas reivindicações do movimento negro organizado fez emergir, na virada do séc. XXI, um movimento nacional de ações afirmativas para inclusão racial no ensino superior. Esse movimento foi permeado de embates no âmbito narrativo, entre esforços para sublimar o protagonismo do movimento negro e para deslegitimar os avanços nas políticas públicas. Mas o empenho da sociedade fez prosperar o movimento, que conquistou a constitucionalidade das cotas e a Lei de Cotas de 2012.

Porém, com a entrada de negros e indígenas nas graduações ficou aparente que esse movimento por inclusão racial precisava se expandir para a descolonização dos currículos, na reivindicação de inclusão também na docência. Para tanto, surge o movimento de cotas epistêmicas para reivindicar cotas também no nível de pós-graduação, para os processos seletivos de professores universitários e demais concursos públicos. Mas o maior avanço neste sentido viria com a demanda de Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais, que levariam a criação do projeto Encontro de Saberes, que convida esses mestres a

exercer a docência no reconhecimento de seus saberes equivalentes ao grau de doutorado. A última e mais recente reivindicação desse movimento é que os mestres e mestras possam efetivamente participar dos processos seletivos que demandam um alto grau de escolaridade, a partir do aparato de reconhecimento institucional do Notório Saber.

3.2.1. Inclusão Racial nas Universidades: entre Memória e Esquecimento

Durante a última metade do século XX, acadêmicos brasileiros se apropriaram de um discurso de que havia no Brasil uma democracia racial devido a uma miscigenação histórica fundante. Foi imerso nessa narrativa dominante que a ditadura brasileira de 1964 expandiu o universo acadêmico, passando “de uns 80 mil universitários para uns 500, 600, 700 mil nos princípios dos anos 70.” (Carvalho, 2001, p. 25). Assim, o professor José Jorge de Carvalho (2001) formula a hipótese de que essa expansão do parque acadêmico brasileiro nos anos 70 se deu sem a participação dos negros em nenhuma instância, o que pode explicar o cenário de desigualdade racial profunda nos docentes de instituições de ensino superior (IES) no ano 2000, a partir de um levantamento da Câmara dos Deputados:

“A Universidade de Brasília tem 1400 professores, apenas 14 são negros. Num universo de 1400, 1% de negros. Lembrem-se que o Distrito Federal tem 63% de pretos e pardos. O Distrito Federal é a terceira região metropolitana mais negra do Brasil, depois de Salvador e São Luís do Maranhão, mais do que o Rio de Janeiro. [...] Como é possível essa ausência? Tem mais um agravante, desses 14 professores, nós conhecemos apenas quatro que se reconhecem como negros, dez não querem se autoidentificar.” (Carvalho, 2001, p. 20)

A partir do que foi exposto, não é uma hipérbole considerar que, nos anos 2000, a ciência brasileira era branca, formada quase inteiramente por pesquisadores e administradores brancos. “O Museu Nacional é branco, o Museu Goeldi é branco, todos os pesquisadores de Manguinhos são brancos, todos os pesquisadores da Coope da UFRJ são brancos, todos os pesquisadores do Impa [...], da Oswaldo Cruz, do Butantã, são brancos” (Idem, p. 21). Em outras palavras: o Brasil, um país formado em mais da metade da sua população por pessoas negras, foi por muito tempo estudado, compreendido, avaliado, percebido e atuado inteiramente por uma lógica branca, excludente de seu próprio perfil racial nacional.

Devemos compreender, portanto, que qualquer mudança desse cenário, em uma direção para que alunos e professores negros estejam nas universidades,

passará obrigatoriamente e será decidida em última instância por brancos. Nesse sentido, coube à sociedade, ao movimento negro, aos demais movimentos sociais e aos acadêmicos comprometidos na lógica antirracista (alunos, professores e pesquisadores) a tarefa de pressionar as instituições a adotar uma postura igualmente antirracista perante o quadro interno de desigualdade racial.

Um antecedente que talvez tenha desencadeado uma ampla discussão quanto ao racismo na UnB e, conseqüentemente, o papel da universidade perante a ele é o episódio apontado pelo professor Nelson Inocêncio Silva (2021), ocorrido em junho de 1987, quando: “Certa manhã daquele mês as paredes do prédio SG-1, onde funcionavam os cursos de artes plásticas, amanheceram com pichações cujos dizeres eram: ‘Morte aos negros!’ e ‘Viva o apartheid! Negros mortos!’” (2021, p. 469). Essas manifestações abertamente racistas geraram um incômodo na comunidade acadêmica na época, ao que a reitoria reagiu pintando as paredes do prédio, cobrindo as pichações. Essa ação da reitoria foi vista como uma tentativa de silenciamento do caso, deixando explícito o despreparo da instituição perante o enfrentamento ao racismo, beirando ao descaso (Silva, 2021, p. 470). A resposta à altura, voltada a debater o assunto e não deixar ao esquecimento, ficou a cargo dos professores e alunos negros articulados ao lado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, departamento vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB – Neab/ CEAM/ UnB:

“Em um ato de coragem a Profa. Maria de Lourdes Theodoro, docente do referido departamento, chamou para si a responsabilidade, organizando um debate no auditório do prédio onde tudo ocorreu. [...] Posteriormente aquele coletivo negro publicou em seu jornal alternativo intitulado Raça e Classe matéria assinada por Edson Lopes Cardoso com fotos de Beth Munhoz, Mila Petrillo e Otávio Teodoro Chaves, alusiva ao fato.” (Silva, 2021, p. 469)

Esse caso é emblemático uma vez que vem a demonstrar os parâmetros de como se dá a relação entre a instituição e a sociedade acadêmica antirracista toda vez que um caso explícito de racismo ocorre dentro da universidade. Ao passo em que a administração, às vezes na figura da reitoria ou de instâncias subordinadas à ela, outras vezes nas figuras de professores ou da maioria do colegiado, urge em abafar o acontecido, demonstrando a índole institucional em manter as estruturas vigentes, setores da comunidade acadêmica comprometidas com a luta antirracista se organizam em articulação com o movimento negro no sentido oposto, em colocar em evidência a estrutura racial, promovendo debates a fim de encontrar ações

efetivas no combate ao racismo dentro e fora da universidade. Quanto mais a universidade demonstrava desinteresse e incapacidade de intervenção, mais se fazia explícita a necessidade de organização da comunidade acadêmica em prol da luta antirracista.

É nesse sentido que surge o coletivo de estudantes negros Enegreser, vinculados ao Neab. Em resposta a um ato de violência que sofreram, em abril de 2001, “perpetrado pelos seguranças da festa de encerramento do FELAA – Fórum de Estudantes Latino-Americanos de Antropologia e Arqueologia” (Siqueira, 2004, p. 177), um grupo de estudantes negros da universidade se reuniu para apontar a administração da UnB, e os alunos de Antropologia envolvidos, como responsáveis. Esses estudantes que se reuniram informalmente se formalizaram no coletivo que, em articulação com outros alunos de Antropologia e o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), realizaram em novembro daquele ano o I Fórum da Inconsciência Racial, que se tornou um evento anual, realizado sempre na semana de comemoração do Dia de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro (Silva, 2021; Siqueira, 2004).

Observa-se, também, a importância que o Instituto de Ciências Sociais (ICS) teve para o protagonismo da UnB como um dos palcos centrais da discussão sobre a desigualdade racial no ensino superior. O Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia (PPGAS), vinculada ao ICS e considerada de excelência pela CAPES, protagonizou, por sua vez, um dos casos mais evidentes do racismo institucional acadêmico, que desencadeou em uma das maiores crises institucionais no campo da Antropologia brasileira (Carvalho, 2022). Com a reprovação do discente Arivaldo de Lima Alves, o único doutorando negro da PPGAS em 1998, e a recusa de analisar e revisar essa reprovação de maneira justa, o “Caso Ari Lima” chegou a ser avaliado por uma das instâncias superiores da universidade, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que finalmente deu ganho de causa ao doutorando. Atualmente, o doutor Arivaldo de Lima leciona no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, e se tornou um pesquisador reconhecido por sua produção intelectual significativa (Silva, 2021, p. 472 e 473). Sua mais célebre obra foi publicada alguns anos depois do ocorrido, em 2001, onde ele traz uma reflexão aprofundada sobre o problema da legitimação do intelectual negro na academia brasileira (Lima, 2001). Sobre o caso, o próprio Ari comenta:

Desde quando todo este processo estourou, boa parte dos alunos e uma grande maioria dos professores do Departamento de Antropologia, foi omissa ou se manifestou no sentido de proteger a si mesmos e à corporação a que pertencem. Estes professores perderam a chance de discutir métodos de avaliação, de estabelecer alguma coerência entre o debate antropológico de sala de aula, no que diz respeito à dignidade, ao reconhecimento da capacidade intelectual e dialógica de sujeitos marginais, de admitir o fato de que o professor também pode errar; [...] ratificaram o imaginário nacional sobre a questão racial no Brasil, ao transformarem uma suspeita de racismo, em questão inimaginável, inominável, tabu. (Lima, 2001, p. 309 e 310)

O Caso Ari foi tomando relevância nacional à medida que os esforços dos professores e alunos em silenciar o caso fracassaram e se tornaram cada vez mais escancarados. Quando, por exemplo, os únicos dois professores do departamento que se manifestaram contrários a reprovação de Ari Lima foram alvos de um “Voto de Censura” por parte do colegiado do Departamento de Antropologia. Esse foi um instrumento interno da UnB utilizado para repressão de docentes no período da ditadura que, quando impetrado em 11 de janeiro de 1999, já estava fora de vigor há muitos anos e, por isso, o colegiado foi obrigado a retirá-lo dois meses mais tarde (Siqueira, 2004). Alguns meses depois, os dois professores alvos dessa tentativa de censura, a Profa. Rita Laura Segato (antiga coordenadora do PPGAS, deposta na ocasião do “Voto de Censura”) e o Prof. José Jorge Carvalho, apresentaram pela primeira vez a proposta de ação afirmativa para a UnB.

O texto, de autoria dos professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, ambos do Departamento de Antropologia, foi apresentado em um evento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UnB), onde uma platéia formada por estudantes de graduação e pós-graduação, ouvia desconcertada pela primeira vez na história da instituição, uma proposta pontual, concreta, fundamentada teórica e empiricamente, para a imediata implementação, que reivindicava a reserva de 20% das vagas do vestibular da UnB para candidatos negros. Apenas os militantes e ativistas do movimento negro, mais experientes, que já tinham uma discussão acumulada sobre o tema, puderam compreender as conseqüências e a dimensão da proposta. (Siqueira, 2004, p. 173 e 174)

A proposta de cotas raciais para a UnB apresentada em 1999 só foi aprovada em 2003, sendo esse um período crucial na sua trajetória. Em 2001 ocorreu a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância, a Conferência de Durban. “Daquele fórum internacional na África do Sul saíram deliberações fundamentais para a adoção de políticas, visando o enfrentamento do racismo no mundo” (Silva, 2021, p. 476). No ano anterior, aconteceu o I Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE na Universidade Federal de Pernambuco, onde foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN que, por sua vez, constituiu o

Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – CONNEABs (Idem, p. 475). O Neab da UnB esteve envolvido com a ABPN desde sua criação e Nelson Silva (2021), o então coordenador do núcleo, realça a importância desses acontecimentos:

“A ABPN, o CONNEABs e o COPENE, incluindo suas versões regionais (centro oeste, sul, sudeste, norte e nordeste) são produtos que evidenciam a forma como o ativismo afro-acadêmico foi capaz de se organizar, estruturando-se de modo a manter a coesão e a conexão nacional. A perspectiva principal traduz-se no eixo político orientado para a superação da sub-representação negra em espaço de prestígio e poder como as universidades, além das disputas no que concerne à decolonialidade dos currículos. Tudo isso passa pelo acesso à pesquisa, à carreira docente e aos cargos proeminentes nas gestões universitárias” (Silva, 2021, p. 476).

É importante realçar o envolvimento das diferentes agências constituídas por pessoas negras na luta pela implementação das cotas raciais para não recorrer ao erro, apontado por Carlos Henrique Siqueira (2004), de imputar crédito somente aos agentes brancos que detinham o poder de viabilizar a discussão pelas suas condições de brancos. No caso da UnB, segundo o autor, houve uma redescoberta sobre a história de lutas do movimento negro anteriores ao século XXI, que sofriam tentativas de silenciamento e apagamento:

Foi uma surpresa para muitos, e continua sendo, a redescoberta dessas histórias. A ignorância de todo esse legado, porém – que vai dos movimentos abolicionistas negros, passando pela Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, assim como o pensamento radical de Abdias do Nascimento – pode ser avaliada hoje como mais um sinal do relativo sucesso das tentativas de silenciamento do tema durante a história do Brasil no último século (Siqueira, 2004, p. 175)

Podemos compreender que essa rememoração da história dos afro-brasileiros, como resultado da discussão da política de cotas raciais, reaparece a partir do confronto à tentativa de seu apagamento no campo da memória. Essa história teria continuidade no debate público dos próximos anos, por meio de duas levadas de manifestos contra e a favor das políticas de cotas, direcionados ao Supremo Tribunal Federal (STF). Da primeira leva desses manifestos, ocorridos em 2006, Alexandre do Nascimento (2008) rememora a recepção desses pelo noticiário do Jornal Folha de São Paulo: Quando entregue o manifesto contrário, “Todos têm direitos iguais na República Democrática”, no dia 29 de junho com 114 assinaturas, o noticiário seguiria com o título “Movimento Negro é contra cotas no ensino”. Já, no dia seguinte ao manifesto favorável, “Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, publicado no dia 06 de julho com 582 assinaturas, o mesmo jornal solta um editorial, onde se lê:

A Lei de Cotas, ao tornar obrigatória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior, *ameaça a educação universitária*. O mérito acadêmico perde espaço, e a duplicidade de critérios estimula o recrudescimento do racismo nos bancos escolares (Folha de São Paulo, 05/07/2006. Apud. Nascimento, 2008, p. 11. Grifos do autor).

Fica ilustrado, por meio do acompanhamento do Jornal Folha de São Paulo, o posicionamento hegemonicamente contrário à política de cotas por parte da mídia nessa primeira leva de discussões, que enfatiza seu descontentamento com a característica racial das primeiras implementações. Inclusive ao se utilizar de uma suposta autoria do movimento negro para o manifesto contrário, o que passava uma falsa impressão de esse ser o posicionamento da maioria do movimento. Essa, enfático, é uma impressão historicamente falsa, como lembra Nascimento (2008) quando relembra as várias intervenções políticas da militância negra no Brasil que reivindicavam a igualdade racial nas instituições, tais como: a II Marcha contra o Racismo, Pela Igualdade e a Vida, realizada em Brasília no dia 22 de novembro de 2005; as grandes passeatas em São Paulo e no Rio de Janeiro, em 1988; e as Marchas “Zumbi dos Palmares – Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, de 1995 e 2005. “Tais eventos [...], significaram uma guinada do Movimento Social Negro da denúncia do chamado mito da democracia racial à proposição de políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial” (Nascimento, 2008, p. 13). Voltando-se à análise dos discursos impressos no manifesto contrário às cotas, o autor comenta:

Fale-se em violações de princípios democráticos e ameaça ao ensino superior, como se a entrada de negros nas universidades significasse um mal, um retrocesso ou algo do gênero. Considerando que o projeto de cotas nas universidades que tramita na Câmara dos Deputados estabelece cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e, dentro dessa, cotas para negros e indígenas, uma das leituras possíveis que tais posicionamentos passam é que o problema parece estar na *cor da cota*, ou seja, no fato de serem cotas para negros, e não exatamente na proposição de cota em si. Em relação às cotas para deficientes físicos, mulheres e funcionários públicos, que existem na legislação e em diversas instituições, não são expressas preocupações semelhantes. (Nascimento, 2008, p. 13. Grifos do autor)

O caráter explicitamente racista dos críticos em 2006, como bem aponta Nascimento (2008; 2009), teria se camuflado sob uma manta das cotas sociais na segunda leva de manifestos contra às cotas em 2008. Continuando a análise midiática, o Jornal Folha de São Paulo publicou um editorial em 14 de maio de 2008, com um subtítulo que escancara esse fator: “Uma política de ação afirmativa que favoreça estudantes mais pobres beneficiará negros sem racializar relações sociais”. A máxima expressa no subtítulo da matéria contém duas afirmativas implícitas: (1)

que condiciona a população, ou a maioria, negra às classes econômicas mais baixas, ou que, invertendo a lógica, os negros e negras que pertencessem às classes econômicas mais favorecidas não sofressem de racismo; e (2) que as políticas de cotas raciais promoveriam uma racialização das relações sociais. A segunda afirmativa encontra bases teóricas no discurso de mestiçagem, que “aparece como negação da existência (social) de raças, como denominação de uma homogeneidade (povo mestiço) e, pois, como uma negação de que no Brasil existam relações raciais assimétricas” (Nascimento, 2009, p. 9). O que pode ser considerado tão racista, arguível de ser ainda mais racista, quanto a narrativa empregada em 2006.

Os argumentos levantados no manifesto no dia 30 de abril de 2008, assinado por 113 pessoas, “Centro e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais” (contrário às cotas para negros), que eram, “basicamente, a defesa da inconstitucionalidade das cotas raciais (na verdade, das cotas para negros), [...] e do que, segundo os autores, constitui uma impossibilidade, ou seja, a determinação de quem é negro no Brasil” (Nascimento, 2009, p. 07). Foram rebatidas no manifesto de 13 de maio, assinado por 740 pessoas, “120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil: Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas” (favorável às cotas para negros), onde “defende-se a constitucionalidade e a importância das cotas como política concreta de redução de desigualdade e democratização, enfatizando as lutas que produziram o atual debate e as políticas de ação afirmativa no Brasil” (idem). Porém, a diferença expressiva de assinaturas, bem como as defesas fundamentadas desse último texto não foram o suficiente para atestar a constitucionalidade da política de cotas raciais. Para tal, foi necessário um processo judicial extenso.

Em 2009, o partido político Democratas (DEM) entrou com o processo jurídico de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186/DF, contra a prática adotada pela Universidade de Brasília (UnB) de reservar 20% (vinte por cento) das vagas para acesso ao ensino superior aos candidatos negros. Para tanto, em março de 2010, foram convocadas quarenta e três pessoas para uma audiência no STF de três dias, entre elas trinta professores. “O problema é que desses trinta professores, vinte e oito deles são brancos e apenas dois são negros: o Professor Kabengele Munanga e Mário Theodoro” (Carvalho, 2014, p.10). Chama a atenção,

em meio a sua fala, o professor José Jorge de Carvalho (2014), para a proporção de 93% de professores brancos presentes para discutir a continuidade das cotas.

A porcentagem incômoda de 93% de brancos no topo da pirâmide do mundo acadêmico, sempre foi naturalizada no Brasil. Agora, na era das cotas, ela revela que o nosso mundo acadêmico não resolveu a desigualdade racial iniciada com a República em 1889. Pelo contrário, ele concentrou e ampliou essa desigualdade, tornando o sistema docente das nossas universidades públicas como um dos mais segregados racialmente do planeta. (Carvalho, 2014, p. 10)

A alegação do Brasil ter se constituído enquanto “um dos mais segregados racialmente no planeta” não era hiperbólico, pelo contrário, baseia-se em dados levantados nos últimos anos. Como demonstrado pela fala de Kabengele Munanga (2012) na ocasião: “Os dados ao nosso conhecimento mostram que, na véspera do fim do regime do apartheid, a África do Sul tinha mais negros com diploma superior que o Brasil de hoje, incluindo o líder da luta antiapartheid, Nelson Mandela” (p. 04). Esses eram resultados dos levantamentos de dados realizados por ambos os professores e apresentados à Suprema Corte como indicativos das proporções absolutas com que o contexto de desigualdade racial nas universidades brasileiras tinha alcançado no começo do séc. XXI. Em meio à esses dados, alguns dos argumentos contrários à implementação de cotas raciais eram rebatidos, como a de que os estudantes negros estariam entre os pobres. Essa tese é derrubada visto o censo promovido por José Jorge (2014), que demonstrava que ao “invés de 48%, apenas 2,5% dos estudantes mais pobres eram negros”.

Em outras palavras, se a desigualdade social explicasse a hierarquia racial brasileira, os negros não poderiam ser tão poucos numericamente na faixa dos estudantes mais carentes. Na verdade, seguindo a pirâmide geral da desigualdade brasileira, eles deveriam ser maioria nessa faixa de renda. Como acaba de me informar o especialista Professor Mário Theodoro, a maioria dos negros pobres não chegam ao final do segundo grau (Carvalho, 2014, p. 07)

Assim como esse, vários impedimentos foram colocados no caminho de implementação das políticas de ações afirmativas, mas que, durante o processo de efetivação dessas políticas e diante de seus resultados, foram sendo superados. Havia uma preocupação com a dificuldade em definir quem seria considerado negro em um país considerado mestiço, por exemplo. “Falsa dificuldade, porque a própria existência da discriminação racial anti-negro é prova de que não é impossível identificá-lo” (Munanga, 2012, p. 5). Por outro lado, contraditoriamente, alegavam que os cotistas iriam prejudicar o rendimento das universidades, uma vez que feriram os processos meritocráticos. Porém, o tempo mostrou que os alunos tiveram

praticamente o mesmo rendimento acadêmico: “O IRA - Índice de Rendimento Anual - é de 3,42 para os quotistas e 3,53 para os demais estudantes” (Carvalho, 2014, p. 8). Quanto às tentativas de supor que as políticas de discriminação afirmativa fariam uma oposição às políticas universalistas, Kabengele responde com uma denúncia:

Não conheço nenhum defensor das cotas que se oponha à melhoria do ensino público. Pelo contrário, os que criticam as cotas e as políticas diferencialistas se opõem categoricamente a qualquer política de diferenciação por considerá-las a favor da racialização do Brasil. As leis para a regularização dos territórios e das terras das comunidades quilombolas, de acordo com o artigo 68 da Constituição, as leis 10639/03 e 11645/08 que tornam obrigatório o ensino da história da África, do negro no Brasil e dos povos indígenas; as políticas de saúde para doenças específicas da população negra como a anemia falciforme, etc., tudo isso é considerado como racialização do Brasil, e virou motivo de piada. Para alguns, a defesa da melhoria da escola pública é apenas um bom alibi para criticar as políticas focadas de ação afirmativa. (Munanga, 2012, p. 9)

Por mais que esta citação possa suggestionar, os professores não se limitaram em fazer uma defesa acalorada e cega de todas as políticas de ações afirmativas, como também trouxeram importantes críticas, que foram construtivas em sugerir um futuro ampliado para tais políticas. O professor José Jorge (2014) reconhece as limitações das cotas raciais apenas no nível de graduação, e sugere ampliar o foco para o topo da pirâmide do mundo acadêmico. “Intervir na base é necessário, porém, diante de um quadro de exclusão tão dramático, temos que pensar imediatamente em ações afirmativas no mestrado, no doutorado, nos concursos para docentes e na carreira de pesquisador para acelerar o processo de inclusão racial” (p. 10). Continua o professor:

Estamos falando do ensino superior como um todo e não há nenhuma justificativa ética para continuar mantendo a desigualdade racial tão extrema, principalmente na faixa de maior poder e influência. Caso contrário, a política de cotas acabará reproduzindo a nossa crônica hierarquia racial, mas só que em um patamar diferente.

Os brancos poderão continuar fazendo mestrado, doutorado, pós-doutorado, ser professores e pesquisadores e os negros terão que sair da graduação pelas cotas e entrar logo no mercado de trabalho, pois não haverá política de inclusão em um mundo muito mais fechado e ainda mais excludente que o da própria graduação. (Carvalho, 2014, p. 9 e 10)

Os apontamentos levantados eram indícios do começo de uma nova página na história de lutas por inclusão racial nas universidades, que iriam expandir o escopo do movimento, voltado até então exclusivamente à inclusão dos corpos negros e indígenas nos espaços acadêmicos, agora começa a buscar também a inclusão dos saberes afro-diapóricos, indígenas e das demais comunidades tradicionais brasileiras. Ainda no ano de 2010, dois anos antes das vitórias nacionais

do movimento por cotas raciais nas graduações - com a declaração de constitucionalidade por votação unânime dos Ministros do STF dia 25 de abril de 2012 e o sancionamento da Lei de Cotas quatro meses depois; José Jorge (2014) já anunciava os próximos passos, por meio do novo projeto Encontro de Saberes:

No presente momento, avançamos no sistema de cotas da UnB com um novo projeto chamado “Encontro dos Saberes”, que é uma parceria com o Ministério da Cultura e com a SESU - MEC e que complementa o sistema de inclusão étnica e racial na Universidade de Brasília (Carvalho, 2014, p. 9).

3.2.2. O Reconhecimento dos Saberes de Povos e Comunidades Tradicionais na Inclusão de Mestres e Mestras no Ensino Formal

Enquanto lutamos, num primeiro momento, para trazer os jovens que estavam excluídos da universidade, negros e indígenas, agora nós traremos os mestres, os sabedores, os xamãs, os mestres das culturas populares, os mestres das tradições afrobrasileiras, indígenas, quilombolas e dos demais povos tradicionais para entrarem na UnB neste ano, como professores da Universidade em uma disciplina regular da graduação (Carvalho, 2014, p. 9).

A crescente implementação das políticas de cotas raciais na graduação durante os primeiros anos do século XXI, fez escancarar o estado de colonização dos currículos das universidades brasileiras, denunciado pelos próprios estudantes negros, negras e indígenas que passaram a compor os espaços nos quais sempre foram sumariamente excluídos. As universidades não só eram frequentadas praticamente pela parcela branca da população, como os conteúdos disciplinares contemplavam apenas temas e epistemes oriundos da Europa. “A demanda complementar às cotas passou a ser, desde então, a necessidade de inclusão epistêmica na nossa academia” (Carvalho, 2021, p. 56).

A Lei No. 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, e a Lei No. 11.645 de 2008, que modifica a anterior para incluir a cultura dos povos indígenas, se consolidaram como fundamentais nessa luta. Consideradas por José Jorge de Carvalho (2021) como a “primeira intervenção de política pública educacional abertamente descolonizadora nas universidades [...] ao possibilitarem um enraizamento dos currículos em todas as nossas tradições de conhecimento, e não apenas nas de origem européia” (p. 56). Porém, o quadro quase absoluto de docentes brancos e o enraizamento eurocêntrico das universidades condicionam o ensino das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas ao crivo eurocêntrico dos docentes. O que configura esse modelo enquanto uma inclusão acadêmica parcial é a falta de inclusão na docência:

Afinal, se existem saberes indígenas e afro-brasileiros considerados agora obrigatórios para a formação de nossos estudantes universitários, os professores capacitados para transmiti-los com maior autoridade e legitimidade intelectual são justamente os mestres e mestras que os reproduzem, recriam e transmitem para os demais membros das suas comunidades, seguindo tradições seculares (que são, na maioria das vezes, mais antigas que a própria tradição universitária brasileira). (Carvalho, 2021, p. 57 e 58).

A inclusão racial na docência, compreendida enquanto demanda no contexto de implementação das cotas na graduação, é denominado por José Jorge de Carvalho (2021) como “cotas epistêmicas”. Além do que consta os esforços de ampliar o escopo de atuação das cotas para a pós-graduação e para os processos seletivos de professores universitários e demais concursos públicos, esse movimento amplia, também, a sua demografia ao incorporar as demandas dos mestres e mestras tradicionais. Preconizados por iniciativa do Projeto Encontro de Saberes e pela adaptação do instrumento de Notório Saber para a certificação de mestres e mestras tradicionais enquanto docentes no ensino superior, o movimento por cotas epistêmicas se une ao movimento de defesa e promoção dos povos e comunidades tradicionais no Brasil, uma frente que articula a preservação do meio-ambiente com a preservação do patrimônio cultural, impulsionada por um contexto de temas emergentes em âmbito internacional: do patrimônio imaterial, da participação social e da diversidade cultural.

No final do séc. XX houve uma ascensão de políticas culturais sob uma lógica neoliberal de incentivo fiscal, marcados pelo surgimento do Ministério da Cultura (MinC) e pela Lei Rouanet. Essas políticas se voltavam a projetos do eixo Rio-São Paulo que estavam inscritos na indústria cultural, excluindo as práticas culturais populares e tradicionais, que tinham apenas como alternativa “o Fundo Nacional de Cultural – praticamente inoperante – e, em alguns casos, o acesso por meio de verbas provenientes do turismo” (Silva, 2018, p. 72). Esse quadro se alterou na virada do século com o governo Lula (2003 a 2011), que buscou alinhar a atuação do MinC com as crescentes discussões internacionais sobre participação social, direito à diferença, diversidade cultural e patrimônio imaterial (Silva, 2018, p. 73).

Estas discussões estão refletidas em uma série de tratados e convenções internacionais do final do século XX e início do XXI, muitos desses resultaram em leis e decretos nacionais. A Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) teve um papel central no debate sobre a diversidade cultural, em documentos como a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (Unesco,

2002) e a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade Cultural (Unesco, 2005). Vale também mencionar a importância das demais declarações de direitos internacionais que se unem à declaração da diversidade cultural, especialmente a declaração dos direitos humanos e a declaração dos direitos linguísticos (Thum, 2017). No que tange a influência dos movimentos sociais latino-americanos, temos a declaração de Tlaxcala de 1982, produzida no Simpósio Inter-Americano sobre a Conservação do Patrimônio Edificado dedicado ao tema da “Revitalização dos Pequenos Povoados”, organizado pelo Comitê Nacional Mexicano do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS). No âmbito do patrimônio cultural, o Brasil integra a Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (Unesco, 1972), que iniciou a publicação periódica da lista dos bens naturais e culturais considerados de relevância mundial pela Unesco.

Ao lado dos bens culturais, a convenção internacional prevê também a abordagem das iniciativas voltadas ao reconhecimento e a preservação de biomas, ecorregiões e ecossistemas, com suas respectivas populações e identidades culturais. [...] É no Livro do Tombo de Bens Arqueológicos, Etnográficos e Paisagísticos que está inscrito o patrimônio natural, tombado como bem “paisagístico”, [...]. Dessa forma, a reunião desses três tipos de bens num mesmo livro do tomo parece sugerir a compreensão do bem paisagístico como algo que extrapola a dimensão “natural”, de modo a abarcar o olhar cultural sobre os bens arqueológicos e etnográficos. (Bustamante; Cabral e Silva. 2015, p. 110)

Com a introdução do conceito de Patrimônio Natural, gostaria também de destacar alguns dos aparatos legais no campo da preservação ambiental na virada do século que constituíram bases para a preservação das comunidades tradicionais em paralelo aos aparatos culturais. No que tange especificamente o patrimônio natural, o Brasil participa da indicação das reservas mundiais da biosfera, no âmbito do programa O Homem e a Biosfera (Unesco, 1971) e dos parques geológicos do patrimônio, na Rede Global de Geoparques (Unesco, 2006). Um aparato legal fundamental para a preservação ambiental é a Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB), assinada pelo Brasil em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ocorrida no Rio de Janeiro. A CDB é um instrumento internacional incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro que, dentre outros, reconhece os direitos de povos indígenas e comunidades tradicionais sobre seus conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade, garantindo o seu acesso sob consentimento prévio e informado das comunidades detentoras (Santilli, 2015). Outro aparato legal foi a criação do Sistema Nacional de Unidades

de Conservação (SNUC) em 2000, vinculado ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), cujos objetivos incluem “proteger os recursos naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, respeitando e valorizando seu conhecimento e sua cultura e promovendo-as social e economicamente” (Bustamante; Cabral e Silva. 2015, p. 130). Nesse sentido, a própria lista do patrimônio mundial citado anteriormente pode se configurar na intersecção entre os campos do meio ambiente e da cultura, uma vez que utiliza os mesmos critérios que o sistema nacional:

Os bens que figuram nas listas do patrimônio mundial do Brasil atendem aos mesmos critérios utilizados para decidir sobre a criação de uma nova unidade de conservação para o sistema nacional, entre eles a diversidade biológica e a existência de espécies endêmicas, ou seja, de ocorrência restrita àquela área. O tombamento também pode se oferecer como alternativa para a conservação de áreas naturais ocupadas por populações tradicionais (Bustamante; Cabral e Silva. 2015, p. 145).

Essa discussão se desdobra, dentre outras, na noção de patrimônio cultural imaterial (ou intangível), considerada como uma política de inclusão cultural, caracterizada pela participação social e com bases na diversidade cultural. As suas primeiras formulações podem ser retomadas ainda na primeira metade do séc. XX, com a Carta de Atenas (1931) em âmbito internacional, e com o anteprojeto do Sphan de Mário de Andrade (1936) em âmbito nacional (Vianna, 2016). Mas foi somente na virada do séc. XXI que podemos elencar quatro documentos basilares para a salvaguarda do patrimônio imaterial, elaborados pela Unesco, a saber: a Recomendação sobre Salvaguarda da Cultura Popular e Tradicional de 1989; o Programa “Tesouros Humanos Vivos” de 1993; a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em 2002; e a Convenção sobre a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, em 2003 (idem). Em âmbito nacional, o patrimônio imaterial já estava previsto no artigo 216 da Constituição Federal de 1988, o que intensificou o debate nacional, marcado por dois documentos: a Carta de Fortaleza, de 1997, resultado do Seminário Patrimônio Imaterial: estratégias e formas de proteção; e o Decreto 3551 de 2000, que instituiu o Registro dos bens culturais de natureza imaterial e o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial/PNPI (Vianna, 2016).

Nesse sentido, o patrimônio imaterial pode ser visto como uma política de inclusão cultural, assim como uma forma de garantir a “diversidade cultural” de determinado país. Por isso, a questão da participação social seria um aspecto intrínseco à, e central para a, política do patrimônio imaterial. Pois é a partir da participação social que se espera surgirem as demandas por reconhecimento patrimonial e os necessários planos de salvaguarda. (Silva, 2018, p.74)

Foi neste contexto de ampliação da compreensão sobre cultura, que compreende sua diversidade e fomenta a participação social, que um movimento social começou a se organizar a partir dos anos 2000. Tomando como inspiração o movimento paulista “Arte contra a Barbárie” de 1998, “um dos primeiros a se insurgir contra a lógica das políticas culturais baseadas nas Leis de Incentivo” (idem, p. 75), o movimento artístico popular e tradicional dá seus primeiros passos enquanto um movimento social organizado no Fórum para as Culturas Populares e Tradicionais, também em São Paulo, no ano de 2002. Na missão de atuar sobre as políticas públicas na preservação e fomento das expressões culturais populares e tradicionais brasileiras, esse movimento era formado por uma gama heterogênea de produtores, artistas e pesquisadores e que, a partir de então, começa a englobar gradualmente os mestres e mestras tradicionais (Silva, 2018, p.74).

A partir de 2003, esse Fórum de São Paulo se uniu ao Fórum de Culturas Populares, Indígenas e Patrimônio Imaterial do Rio de Janeiro para organizar, com o MinC, especificamente a Secretaria da Identidade e Diversidade (SID), e a Fundação Palmares, o I Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, que aconteceu em 2005 em Brasília. Esse evento foi um marco histórico no entendimento de José Jorge de Carvalho (2010), por sua dimensão inédita e “por ter permitido a consolidação de uma plataforma política em que as vozes de mestres e mestras passaram a fazer parte imprescindível de qualquer projeto de apoio estatal às nossas tradições populares” (p. 40 e 41). No ano seguinte, foi organizado um novo seminário que englobou dois eventos: o II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares e o I Seminário Sul-americano das Culturas Populares. Nessa ocasião, foi criada a Rede das Culturas Populares e Tradicionais, uma das maiores articulações do Fórum, que tomou forma de um grupo de e-mail e uma página no *facebook* (Silva, 2018, p. 77).

As duas edições do Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares contaram com a presença de 600 mestres em 2005 e mais de mil mestres em 2006 (Carvalho, 2020, p. 32). Nesse sentido, outro resultado dos dois seminários foi a consolidação do uso do termo “Mestre” e “Mestra”, considerado por Carvalho (2021, p. 60), como “o significante mais apto para representar o leque completo dos especialistas nos saberes tradicionais brasileiros”. Equiparando à outros termos, como “sensei” para cultura japonesa ou “Doma” e “Soma” para os bambara (Bâ, 2010, p. 175), o termo mestre “ao mesmo tempo, define um cientista e

um professor, docente e mestre, servindo para dirigir-se aos dois” (Carvalho, 2020, p. 34). Na proposição de uma definição mínima para considerar uma pessoa oriunda de comunidades e povos tradicionais enquanto mestre(a) do saber, Carvalho (2021) elenca quatro características:

- a) os mestres e mestras são aqueles cuja senioridade é inequívoca, confirmada pela sua biografia, reveladora das evidências de seu reconhecimento, dentro e fora da sua comunidade;
- b) assumem a missão de ensinar o que sabem, e por isso têm discípulos, assistentes, seguidores ou aprendizes, todos eles plenamente formados e em condições de assumir futuramente o papel de novos mestres;
- c) são pesquisadores; e do mesmo modo que nós, pesquisadores acadêmicos, ampliam constantemente os saberes que dominam;
- d) dada a profundidade do seu saber, os mestres podem ser comparados aos nossos catedráticos ou professores eméritos (p. 60 e 61).

No I Seminário Sul-Americano das Culturas Populares, havia o entendimento aparente de que o movimento das cotas desenhava uma demanda pela inclusão epistêmica. Expresso nas diretrizes do evento, que demandam “incluir as culturas populares na grade curricular do ensino médio; incluir as culturas populares na grade do ensino superior; incluir os mestres das culturas populares nos quadros de professores das universidades” (Seminário... 2005, p. 164-165. Apud. Carvalho, 2020, p. 33). A construção do projeto de inclusão de mestres e mestras na educação formal teria continuidade na segunda edição do evento sulamericano, o II Encontro Sul-Americano das Culturas Populares, ocorrido em Caracas, em 2008. O professor José Jorge (2010) foi convidado e propôs a confecção de um documento final ao evento, a Carta Sul-Americana das Culturas Populares - fazendo alusão a outro documento escrito no mesmo local, mais de três décadas atrás, a Carta do Folclore Americano (1971). Essa nova versão da carta foi “o primeiro manifesto sul-americano em defesa das culturas populares que foi redigido conjuntamente e a partir das vozes dos próprios mestres e artistas das expressões culturais tradicionais do nosso continente” (p. 72). Destaco, no texto, a reiterada demanda explícita por inclusão dos mestres e mestras enquanto docentes nas universidades:

Precisamos promover e preservar as culturas populares, reunindo e deixando fluírem novas criações. Para isso, deve haver em todos os países um casamento entre a cultura e a educação, valorizando os mestres como docentes nas escolas e universidades e ensinando professores a dançarem, tocarem e brincarem, por exemplo. Devemos unir cultura e educação se queremos a continuidade das culturas populares, ensinar as crianças e os jovens para que se perpetue o saber e a cultura do que nos é próprio. Se a educação é um direito de todos, devemos criar as condições para que a cultura também possa ser. (Carvalho, 2010, p. 75)

Levando em conta todo este contexto legal e atendendo a primeira demanda apresentada pelos mestres e mestras do saber tradicional, de inclusão das artes tradicionais no ensino superior, o MinC encabeça um projeto com o título inicial “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”. Para tal, foi preciso uma parceria junto ao Ministério da Educação (MEC), uma vez que a Educação Superior estaria no escopo deste último. José Jorge (2020) chama atenção para o fato de que essa iniciativa tenha sido feita pelo MinC e não pelo MEC, o que explicita que o caráter de participação social e compreensão da diversidade surge pelo campo da cultura. “O MinC veio, assim, propor reintegrar a dimensão que o MEC havia excluído” (p. 35). Essa parceria foi oficializada pela portaria interministerial Minc/MEC de 2007, cujo inciso IV do art. 2º postula:

IV - promover a formação professores, gestores, estudantes e comunidades para a valorização, reconhecimento e regulamentação dos saberes tradicionais, da diversidade étnico-racial, social e cultural e do patrimônio material e imaterial, mediante atividades que garantam resultados práticos, como publicações, audiovisuais, exposições e novas metodologias

Essa portaria abre a oportunidade para que o recém criado INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, em articulação ao CNPq, abrisse, em 2010, uma disciplina na UnB com o mesmo nome do projeto, “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, ofertada por mestres e mestras tradicionais e atrelada ao DAN-UnB como matéria de Módulo Livre (Oliveira, 2017). “Posteriormente, com o avanço das edições da disciplina, esse leque se ampliou para além dos ofícios e das artes” (Carvalho, 2020, p. 34), eventualmente adotando o nome “Encontro de Saberes”. O objetivo do projeto é convidar mestres e mestras como docentes das universidades, de modo a inseri-los nos componentes curriculares, diferentemente do que se pratica no âmbito da extensão:

Em muitas universidades, até agora, mestres e mestras são convidados em projetos de extensão, nos quais eles vêm e fazem oficinas, às vezes nos finais de semana, às vezes por alguns dias ou uma semana, sendo vinculados aos decanatos e pró-reitorias de extensão. Apesar da alta relevância desses projetos, por esse meio, eles se mantêm, em geral, distantes da grade curricular, tanto das pró-reitorias de graduação quanto das de pós-graduação – não estando, portanto, inseridos em matérias regulares que valem créditos. Esse é, em síntese, o ponto que melhor caracteriza o Encontro de Saberes como diferente de outros projetos e políticas de inclusão que são igualmente importantes e que devem existir paralela e complementarmente a essa política (Carvalho, 2020, p. 35).

Na mesma linha do que aconteceu com as cotas raciais na graduação, à medida que os mestres e mestras adentraram o espaço universitário, contradições e desafios foram ficando aparentes dentro do projeto “Encontro de Saberes”, gerando

demandas que reconfiguram a atuação do movimento por cotas epistêmicas. Bruno Goulart (2021, p. 152) aponta que, “embora os mestres e mestras ocupem o espaço de professores e sejam remunerados enquanto tal, a estrutura administrativa das universidades nem sempre permite contratá-los oficialmente como professores (seja efetivo, substituto ou visitante)”. Esse entrave se dá pela necessidade de uma trajetória acadêmica robusta para ocupar cargos nas universidades, algo que não faz parte do universo dos mestres e mestras. A fim de resolver essa questão, surge o debate sobre a possibilidade de usar o título de Notório Saber, presente no regimento de diversas universidades brasileiras, como uma ferramenta para “reconhecer e equiparar institucionalmente os saberes dos mestres e mestras com os acadêmicos” (idem, p. 153).

Até então, o título que estava sendo dado para reconhecimento dos mestres e mestras era o de Doutor Honoris Causa que, salvo a semelhança de serem títulos excepcionais atribuídos pelas universidades, difere-se muito do título de Notório Saber em finalidade e implicação (Goulart, 2021; Carvalho, 2021)²⁰. O Doutor Honoris Causa é um título de reconhecimento pelos serviços prestados à sociedade por uma personalidade em uma causa específica, mas não necessariamente é uma validação de seu saber equivalente ao título de doutor e, portanto, não habilita o sujeito a atuar como docente nas universidades (Goulart, 2021, p. 153). Uma exceção marcante foi a condecoração do intelectual e líder político indígena Ailton Krenak no título de Professor Honoris Causa, em 2016, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A singularidade de seu título pode ter sido uma antecipação ao seu futuro título de Notório Saber, segundo Carvalho (2021).

O Memorial de Ailton Krenak foi construído pelo Prof. Daniel Pimenta com base no Artigo 39 do Estatuto de 1998 da UFJF, que prevê a outorga de dois títulos: “‘Professor Honoris Causa’ e ‘Doutor Honoris Causa’ a personalidades que se tenham distinguido na vida pública ou na atuação em prol do desenvolvimento da Universidade, do progresso das ciências, das letras e das artes” (Carvalho, 2021, p. 63)

²⁰ Segundo Carvalho (2021, p. 63): “Os seguintes mestres já são Doutores Honoris Causa: Bule Bule, repentista do Recôncavo, pela Universidade Federal da Bahia; Dona Dalva, mestra do samba de roda, pela Universidade Federal do Recôncavo; Dona Raimunda, líder das quebradeiras de coco de babaçu, pela Universidade Federal de Tocantins; Raoni, líder indígena, pela Universidade Federal do Mato Grosso; Almir Naryamoga Suruí, pela Universidade Federal de Rondônia; Mestre Bimba, capoeirista, pela Universidade Federal da Bahia; Mestre Darcy do Jongo, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre Salustiano, do Maracatu e do Cavalo Marinho, pela Universidade Federal de Pernambuco; Mãe Stella de Oxóssi, mãe de santo do Ilê Axé Opô Afonjá, pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Estadual da Bahia; Mestre Camisa, capoeirista, pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre João Pequeno, capoeirista, pela Universidade Federal da Bahia; Lia de Itamaracá, mestra de ciranda, pela Universidade Federal de Pernambuco; Cacique Babau, liderança dos Tupinambá da Serra do Padeiro, pela Universidade Estadual da Bahia.”

Já, a ferramenta do Notório Saber vem sendo utilizada para solucionar casos de distorções e injustiças burocráticas nas titulações universitárias: na validação de docentes de reconhecida trajetória acadêmica mas que, por faltar um grau acadêmico requerido ou por problemas de validação de títulos outorgados no exterior, tiveram sua contratação ou ascensão profissional debilitada (idem, p. 64). Ao cogitar a utilização do Notório Saber para a abertura da possibilidade dos mestres e mestras serem reconhecidos no nível de doutorado, deve-se cogitar, também, adaptá-lo, uma vez que não seria “apenas o reconhecimento de um saber previamente existente e conhecido, mas também a promoção de um novo tipo de saber aceito como importante e necessário para ser ensinado aos estudantes universitários” (idem, p. 65). O primeiro caso conhecido de titulação de um mestre com o Notório Saber exemplifica a questão: O capoeirista Norival Moreira de Oliveira, o Mestre Nô, recebeu o título de “Notório Saber no campo da Educação” pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2015, mas o seu processo enfrentou dificuldades pois a universidade não estava equipada para lidar com a situação, como descreve Goulart (2021, p. 154):

A resolução sobre o Notório Saber na universidade data de 1992 (UFSC, 1992) e não faz referência específica aos mestres(as) ou formas de saberes não acadêmicas, falando apenas de pessoas com “alta qualificação científica”. De acordo com a resolução, o pleiteante ao título deve atingir 160 pontos de produção acadêmica – como publicação de livros, artigos, relatórios de pesquisa, etc. Essa característica da resolução da UFSC, inclusive, foi a principal dificuldade na obtenção do título pelo Mestre Nô. De acordo com o parecer da solicitação do título, o processo voltou três vezes porque os relatores do pedido, apesar de reunir a produção e informações sobre o candidato, não fizeram a contagem de pontos da produção do mestre (que, como dito, deveria atingir no mínimo 160 pontos). Por não ter uma regulamentação específica para os mestres e mestras, os critérios adotados na resolução da UFSC tomam como modelo a pontuação de produção acadêmica, critérios alheios ao universo e dinâmicas dos saberes tradicionais (CARVALHO, 2016).

Diante dessas dificuldades institucionais, algumas universidades buscaram adequar a ferramenta do Notório Saber para incluir as especificidades dos mestres e mestras, alinhando-se ao lema: “nem todo diplomado é um mestre de saber, mas todo mestre de saber merece receber um diploma” (Carvalho, 2021, p. 65). O autor Bruno Goulart (2021), analisa os casos de cinco resoluções e experiências de universidades pioneiras, em ordem cronológica: Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB; Universidade Estadual do Ceará - UECE; Universidade Estadual de Sergipe - UFS; Universidade Estadual de Pernambuco - UPE; e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Todos os casos dialogam com a categoria de

mestres e mestras dos saberes tradicionais: “No caso das resoluções da UECE, UFSC, UPE e UFS a referência ao termo mestre(a) é direto, mas na UFMG ele também é contemplado quando a resolução se refere aos saberes de outras tradições culturais” (p. 158). Há, também, uma unidade no formato de comprovação para titulação por meio de memorial descritivo (UFMG, UFSC e UPE) ou história de vida (UECE e UFS):

Esse formato permite a avaliação do postulante dentro de sua própria lógica de produção de conhecimento – em oposição à experiência do Mestre Nô na UFSC, que teve sua trajetória quantificada por meio de um sistema de pontuação próprio da academia (idem).

Para além dos pontos de convergência, cada experiência seguiu caminhos específicos dependendo dos contextos e realidades de cada universidade, divergindo em dois pontos principais. O primeiro ponto é referente aos trâmites administrativos para a aprovação da titulação e se deu de três formas: No caso da UFSC, ficou restrito ao Conselho Universitário (CONSUNI), o que pode garantir maior celeridade ao processo, mas não inclui outras esferas da universidade. Na maioria dos casos (UECE, UFS e UPE), se deu estritamente no âmbito das pró-reitorias de extensão, que teriam maior vínculo com a comunidade externa, mas que também não envolveram outras instâncias universitárias. “Apesar disso, as resoluções da UECE, da UPE, UFS articulam-se com outras instituições, como secretarias de culturas estaduais, instituições ligados ao patrimônio e a políticas culturais, de modo geral” (Goulart, 2021, p. 159). Já no caso da UFMG, a tramitação se dá no âmbito da pós-graduação, por meio de colegiado de curso, pró-reitorias e câmaras. “Uma das vantagens desse modelo é que ele estimula que essas instâncias administrativas de ensino e pesquisa discutam e se envolvam nos processos de titulação dos mestres e mestras pelo Notório Saber” (idem). Esse fato diferencia a UFMG dos outros casos no que se refere ao segundo ponto de divergência, pois a área no qual o título é expedido se relaciona diretamente àquelas nos quais a universidade tem curso de doutorado, o que a torna mais potente e integral, equivalendo-se explicitamente a um diploma de doutorado. As demais universidades analisadas optaram por criar novas áreas para o título, seja ‘Notório Saber em Cultura Popular’ ou os graus especiais em ‘Saberes e Fazeres/Práticas’ e ‘Artes, Saberes e Ofícios/Cultura Popular’. Goulart (2021, p. 159) considera esse modelo com um maior potencial de tradução dos saberes tradicionais, mas que

difícilmente é aceito nos concursos e contratações das universidades. Continua o autor:

Somado a isso, tanto no caso da UECE como na da UPE, as resoluções não preveem a inclusão dos contemplados com o título no âmbito do ensino, pesquisa e extensão das respectivas universidades. Cabe destacar, porém, que no caso da UFS e UFSB o efeito desses títulos expedidos se voltam exclusivamente para a atuação dos contemplados no âmbito do ensino, pesquisa e extensão das universidades que os expediram. É claro, isso não impede que as universidades brasileiras passem a prever a aceitação do título nessas novas áreas de Notório Saber criadas – essa possibilidade é inclusive sugerida nas resoluções que adotam a expressão: “a validade do título é de âmbito interno à universidade, ou universidades que os aceitem em igual medida”.

Dessa forma, fica evidente que há uma movimentação crescente das universidades brasileiras em adaptar o aparato do Notório Saber para o reconhecimento dos saberes tradicionais de mestres e mestras no mesmo nível de doutorado. Esse movimento atuante de cotas epistêmicas também se configura enquanto um movimento de refundação das universidades, uma vez que passam de uma estrutura em que se reconhecia apenas o letramento acadêmico pleno enquanto característica docente e ampliam para reconhecer, também, a oralidade acadêmica (ou não acadêmica) plena, característica dos mestres do saber tradicional (Carvalho, 2021). “Essa noção de oralidade acadêmica plena serve também para distinguir os mestres docentes com Notório Saber de mestres instrutores [...] (e que seriam, em muitos casos, possíveis discípulos dos mestres de Notório Saber)” (idem, p. 70). Uma experiência mais recente, a da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que aprovou o título honorífico do Notório Saber no dia 13 de Janeiro de 2021, exemplifica a questão de forma didática na descrição de seu título:

Notório Saber a mestre(a)s de culturas tradicionais e de Direitos Humanos será concedido àquele(a)s cujo tipo de transmissão de saber foi constituído a partir da oralidade acadêmica ou não acadêmica plena, sem diploma de graduação, reconhecido após avaliação das trajetórias de acumulação, domínio, criação e transmissão de conhecimento não quantificáveis pela aplicação direta de parâmetros de produtividade acadêmica vigente, porém, passíveis de sua equivalência em um sentido essencialmente qualitativo. (Carvalho, 2021, p. 69)

Segundo José Jorge (2021), essa refundação das universidades, ancorado no movimento brasileiro de cotas epistêmicas aqui descrita, tem o potencial de oferecer respostas à crise no sistema universitário do mundo todo, que se caracteriza em três questões comuns: a descolonização epistêmica, a transição da disciplinaridade para

a transdisciplinaridade e a superação do modelo acadêmico neoliberal calcado no capitalismo cognitivo.

Não faz sentido hierarquizar os três impasses colocados para nossas universidades. Justamente por isso, a presença dos mestres descoloniza, transdisciplinariza e enfrenta o modelo neoliberal de produção de conhecimento acadêmico em ações simultâneas. (Carvalho, 2021, p. 74)

4. A GESTÃO DA MEMÓRIA NO INCTI

O INCTI se constitui como uma organização de pesquisa, ensino e divulgação preocupado com a transformação social e política e que adota dois eixos principais de atuação: Ações Afirmativas e Encontro de Saberes. Essa organização é construída e realizada por uma rede interconectada entre pesquisadores, professores e alunos universitários e mestres e mestras do saber, que estão dispostos em uma rede de instituições e comunidades nacionais e internacionais.

A investigação dos meios e métodos que o INCTI adota, formal e informalmente, para gerir a memória relacionada à temática da inclusão racial no ensino superior e na pesquisa, demandou uma postura de pesquisa que considera a organização enquanto uma cultura.

Entender a organização como uma cultura é reconhecer o papel ativo dos indivíduos na construção da realidade organizacional e no desenvolvimento de interpretações compartilhadas para as suas experiências, o que leva o pesquisador a procurar entender como o grupo cria sentido para as suas experiências, sendo necessária uma postura empática e o próprio envolvimento no processo de investigação. (Freitas, 2009, p. 12).

A partir da compreensão dos elementos interpessoais na cultura organizacional do INCTI, podemos compreender quais as relações de identidade desenvolvidas no instituto. Assim, entenderemos, também, o contexto em que as memórias são agenciadas.

4.1. Memória Institucional e Cultura Organizacional do INCTI

Neste capítulo, é retomada a memória institucional e desenhada a cultura organizacional do INCTI, a fim de contextualizar o funcionamento organizacional do instituto antes de adentrar nos processos museológicos propriamente ditos.

O primeiro passo se dá na compreensão de como o INCTI se configurou inicialmente, a partir da memória institucional descrita no quarto capítulo da dissertação de Tautê Frederico Gallardo Marciel de Oliveira, de 2017. Sua contribuição é completa, descrevendo diversos aspectos de maneira concisa: desde os aportes jurídicos e econômicos de sua criação até as relações institucionais que possibilitaram as atividades e os projetos do instituto, passando pela configuração inicial em termos de organograma, identidade visual, eixos temáticos e, posteriormente, principais resultados. A dissertação é relevante, também, pois

remete a fontes de difícil acesso hoje em dia, como entrevistas de membros ativos na época e documentação do antigo site oficial do instituto (<http://www.inctinclusao.com.br/>).

Com a memória institucional retomada, coube, então, analisar como o instituto se constitui atualmente, de maneira interpessoal e qualitativa. Para tal, utiliza-se do conceito de cultura organizacional, do campo da Administração, enquanto uma ferramenta que permite demonstrar os diversos elementos interpessoais observados no INCTI, a partir de um conjunto de produtos concretos (Shrivastava, 1985). “Esses produtos incluem os mitos, as sagas, os sistemas de linguagem, as metáforas, os símbolos, as cerimônias, os rituais, os sistemas de valores e as normas de comportamento” (Freitas, 2009, p. 14)²¹. No entanto, este trabalho não se propõe a aprofundar na análise de cultura organizacional do INCTI, considero que este seria um empreendimento de pesquisa próprio.

4.1.1. Formação de um INCT diferente

O Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia, que instaura a formação de INCTs no Brasil, é vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e veio a substituir um programa anterior chamado Programa Institutos do Milênio, por meio da Portaria MCT nº 429, de 17/07/2008. “Os Institutos Nacionais ocupam posição estratégica no Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), tanto pela sua característica de ter um foco temático em uma área de conhecimento, para desenvolvimento no longo prazo, como pela complexidade de sua organização e de porte do financiamento” (INCT). Tendo como suas principais finalidades a pesquisa, a formação de recursos humanos, a transferência de conhecimentos, tecnologias e inovações para a sociedade, para setor produtivo e/ou para o setor público e a internacionalização (INCT)²².

Dentre os 126 projetos aprovados e financiados nessa primeira leva de INCTs, figura o INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), o que configurou, para o coordenador do instituto José Jorge de Carvalho (2016, 2017), um desvio de regra temático e uma conquista de consolidação do tema da inclusão racial. Nas palavras do coordenador, “uma conquista fundamental da aprovação do

²¹ São elementos da cultura organizacional, segundo Freitas (2009): Valores; Crenças e Pressupostos; Ritos, Rituais e Cerimônias; Sagas e Heróis; Estórias; Tabus; e Normas.

²² Informações disponíveis no site do INCT <<http://inct.cnpq.br/sobre/>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

nosso INCT foi o reconhecimento, por parte do CNPq, de que o tema da inclusão étnica e racial nas universidades deve ser colocado entre os temas considerados estratégicos para a nação” (Carvalho, 2017, p. 297). Em uma palestra dada na Universidade Federal Fluminense (UFF) de 2016, José Jorge comenta:

O INCTI surgiu a partir de um edital do CNQP para formação dos INCTs e estava diretamente relacionado com a luta pelas cotas, já que este processo ocorreu durante os anos dois mil e produziu um acúmulo de estudos que consolidaram a implementação das A.A. [Ações Afirmativas] nas mais diversas universidades ao longo do país. No ano de 2008 vislumbramos o INCT como uma possibilidade, e articulamos uma candidatura para o edital, na vertente e perspectiva da inclusão étnico-racial. O que significa, por outro lado, algo extraordinário, porque conseguimos ser aprovado em um edital onde dos 126 INCTs aceitos, apenas 10 não estavam ligados às ciências duras ou hard science, ou seja, 116 institutos são das hard science. Integram o campo das ciências e tecnologias avançadas, medicinas, engenharias, Antártida, petróleo, Amazônia, células tronco. E por outro lado, um grupo pequeno das chamadas ciências sociais aplicadas, [...], nós do INCTI compomos esse grupo das ciências sociais aplicadas ou humanidades. Então na verdade é um grupo pequeno se comparado aos outros, que saiu fora dos padrões das ciências hegemônicas, e particularmente o INCTI abriu uma cunha significativamente nova, pois sua temática não era aparentemente ou profundamente conhecida anteriormente. Diferentemente inclusive dos outros INCTs de humanas, com suas áreas de pesquisa que abrangem as metrópoles, violência, segurança e cidadania, que por exemplo são mais de um. Claro que esses são temas que apresentavam uma demanda social muito mais antiga. No caso de pensar e consolidar o INCTI, existe uma conexão muito mais profunda com a inclusão étnico-racial no Brasil, com as cotas, nesse aspecto o instituto ganhou uma legitimidade muito ampla, já conseguimos romper sólidas barreiras ao entrar nesse grupo, particularmente com uma temática sem consenso e indutora de rachas no interior do CNPq. (Comunicação oral. Carvalho, 2016. Apud. Oliveira, 2017, p. 115. Grifos a parte)

O trato com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq se dá pois o mesmo é responsável pela gestão operacional do Programa INCT, segundo o artigo 3º artigo da Portaria MCT 429/08, que fica responsável por aportar recursos financeiros em articulação com outras entidades²³. Lembra José Jorge, ao se remeter a uma fotografia da fundação do CNPq em sua antiga sede, que este conselho “se constituiu integralmente com as ciências ditas exatas, entendidas como detentoras de conhecimentos que não precisam construir vínculos com os campos expressivo, estético e simbólico” (2020, p. 476). A falta de

²³ A saber: Parágrafo 2º Participação do financiamento e da gestão do Programa, em suas áreas de interesse e competência, o Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, o Ministério da Saúde, através da Secretaria de Ciência Tecnologia e Insumos Estratégicos-SCTIE, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará-FAPESPA, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina- FAPESC. Poderão também participar do Programa, inclusive do financiamento em suas áreas de interesse e competência, o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, através do Banco de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, o Ministério de Minas e Energia, através da Petrobrás, e outras entidades federais ou estaduais

uma representação do campo das ciências sociais e humanidades no CNPq, que data de sua formação e se reproduz (em certa medida) na constituição inicial dos INCTs, pode apresentar algum entendimento em relação à característica não consensual da temática de inclusão étnico-racial no ensino superior no âmbito do Conselho. Essa característica, segundo Oliveira (2017), ficou evidente quando, na formação do INCTI, o CNPq solicita que do nome do instituto sugerido inicialmente fosse sublinhado o termo “Étnico-Racial”, como conta o coordenador em entrevista ao autor:

No momento de aprovação do INCTI o CNPQ solicitou que mudássemos o nome do instituto, na apresentação do projeto constava a denominação de Inclusão Étnico-Racial no Ensino Superior e na Pesquisa. Quando do processo de lançamento e oficialização no site do CNPQ, me telefonaram dizendo que havia um probleminha e questionaram a possibilidade de mudança do nome, argumento que a nomenclatura Inclusão Étnico-racial não agradava alguns cientistas, particularmente no tocante a palavra raça. Tal movimento por si só já demonstra algo, o termo étnico-racial é um significante que incomoda. Então solicitaram que colocássemos apenas o termo inclusão, pois poderíamos inserir tudo que quiséssemos, inclusive a inclusão de gênero. (Entrevista, Carvalho, 2016. Apud. Oliveira, 2017, p. 116)

Apesar disso, Oliveira (2017) aponta para a importância do Conselho no processo de criação do instituto, “estabelecendo uma articulação com os outros ministérios e órgãos, configurando e desenhando a dimensão acadêmica e científica para proposta, suplantando dessa maneira o projeto em termos institucionais” (p. 116). Em consonância com a Portaria MCT 429/08, que demanda uma rede integrada que deve “incluir pesquisadores de grupos em novos campi universitários, e/ou em instituições em regiões menos favorecidas” (Art. 2, parágrafo 2º), a criação do INCTI envolveu parcerias entre a UnB e as seguintes organizações:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC), Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN), Associações dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Coordenação das organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), União de Negros Pela Igualdade UNEGRO, Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras e Rurais Quilombolas (CONAQ), Articulação Pacari de Plantas Medicinais e a Rede de Parteias do Centro Oeste. (Oliveira, 2017, p. 108 e 109)

As demandas do próprio edital do Programa INCTs (Edital 15/2008) formularam a necessidade de constituir uma rede institucional robusta para o INCTI, além de ditar a composição de um “comitê gestor de, no mínimo, cinco pesquisadores integrantes do projeto, sendo que estes deveriam ser provenientes de três universidades distintas” (Oliveira, 2017, p. 109), que no caso do INCTI eram: José Jorge de Carvalho - UnB (Coordenador), Eduardo Batalha Viveiros de Castro - UFRJ - Museu Nacional (Vice-Coordenador), Ise Scherer-Warren – UFSC, Kabengele Munanga – USP e Marcelo Tragtenberg – UFSC (idem). Além do comitê gestor, o INCTI também organizou núcleos colaborativos que articulavam uma rede de Pesquisadores e Mestres em três estados brasileiros (Brasília, Rio de Janeiro e Santa Catarina) e uma conexão internacional (Quadro 6. Figura 3).

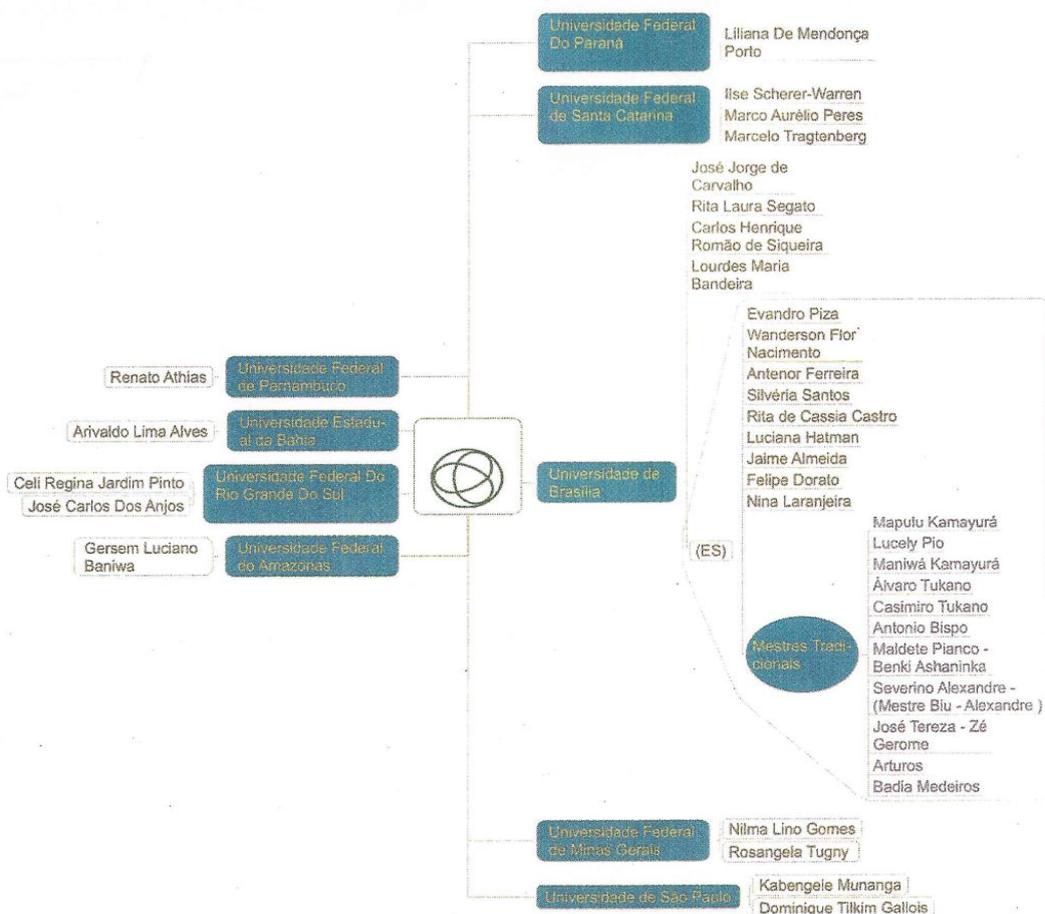
Quadro 5: Rede de Núcleos e Pesquisadores na formação do INCTI

Núcleos Iniciais do INCTI	Nomes, Filiações e Países de Origem
NÚCLEO DE BRASÍLIA	[Coord.] José Jorge de Carvalho – Universidade de Brasília Rita Laura Segato – Universidade de Brasília Lourdes Maria Bandeira – Universidade de Brasília Francisca Novantino Ângelo (Paresi) – Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso Vilmar Guarani – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) Arivaldo Lima Alves – Universidade do Estado da Bahia [Comitê] Renato Athias – Universidade Federal de Pernambuco.
NÚCLEO DO RIO DE JANEIRO	[Vice Coord.] Eduardo Viveiros de Castro – Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro Marcio Goldman – Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro Olívia Cunha – Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro José Luis Petruccelli – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Rosângela Tugny – Universidade Federal de Minas Gerais Nilma Lino Gomes – Universidade Federal de Minas Gerais
NÚCLEO DE SANTA CATARINA	[Comitê] Ise Scherer-Warren – Universidade Federal de Santa Catarina Celi Regina Jardim Pinto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Marco Aurélio de Anselmo Peres – Universidade Federal de

	Santa Catarina [Comitê] Marcelo Tragtenberg – Universidade Federal de Santa Catarina José Carlos dos Anjos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Liliana de Mendonça Porto – Universidade Federal do Paraná [Comitê] Kabengele Munanga – Universidade de São Paulo
PESQUISADORES INTERNACIONAIS	Jaime Arocha Rodríguez – Universidad Nacional – Colômbia Catherine Walsh – Universidad Simon Bolívar - Equador Ladislao H. Landa Vasquez – Universidad de San Marcos - Peru Natalia Catalina Leon Galarza – Universidad de Cuenca - Equador Luis Ferreira – Universidad San Martín - Argentina Eva Beatriz Ocampo – Universidad de Santiago del Estero - Argentina Ronny Velásquez – Universidad Central – Venezuela

(Dados de Oliveira, 2017, p. 109).

Figura 2: Organograma Rede de Pesquisadores Inicial INCTI



(Fonte: Site INCTI (antigo). Apud. Oliveira, 2017, p. 112).

Em paralelo a constituição organizacional, demonstrada pelo organograma na figura acima, foi elaborada também a identidade visual do instituto, que contém significantes que “traduziam as balizas norteadoras da proposta, desta maneira, o círculo ao centro abriga a tríplice elipse que simboliza um dos lemas do projeto, que é o pensar, sentir e fazer” (Oliveira, 2017, p. 115). Nas minhas observações em sala de aula, o professor José Jorge de Carvalho (2023) atualmente também afere outro significado ao símbolo da elipse tripartite, adicionando as dimensões das principais epistemes brasileiras: eurocêntrica, indígena e afro-brasileira, simbolizando o diálogo pluriepistêmico promovido pelo instituto, em especial pelo projeto Encontro de Saberes. Oliveira (2017) complementa a análise da identidade visual do instituto:

As cores preta, branca e avermelhada representam as três etnias, que deram origem à população brasileira: negros, brancos e os índios, enquanto o verde lembra a natureza. Os outros elementos presentes na composição ilustram: Tipiti e Garrafa de Klein - o valor de duas culturas (indígena e branca) e dos dois saberes (tradicional e acadêmico). Mandioca - junto a cana-de-açúcar, o milho, e as frutas foram a base da alimentação dos nativos no Brasil. Espelho de Yemanjá - a religiosidade trazida da África pelos negros. Borboletas - a alma do saber tradicional e da transformação. Átomos, Partitura Musical e Engrenagens - o saber acadêmico (a ciência, as artes e a engenharia) Peixes e Folhas- riquezas naturais e a preservação ambiental Bandeirolas e Ciranda - festas populares e a convivência Tambor e Potes - a música e o artesanato. (p. 115)

Figura 3 - Logo do INCTI



(Fonte: Site INCTI (antigo). Apud. Oliveira, 2017, p. 113).

A identidade visual na formulação do instituto também refletia os principais eixos temáticos e linhas de pesquisa previstas inicialmente para o instituto: Modelo de Implantação e Impacto das Cotas Étnico-Raciais nas Universidades, Educação Superior Indígena e Interculturalidade, Direitos Humanos, Legislação, Disputa Jurídica e Relações Étnico-Raciais na Configuração Nacional (Oliveira, 2017, p. 115). Em entrevista para Oliveira (2017), a coordenadora executiva Rita Honotório

destacou como principal característica do instituto ser um “articulador de políticas públicas no âmbito das universidades se valendo de uma significativa sofisticação” (p. 115). Vale ressaltar que o INCTI surge no contexto de campanha pelas cotas raciais que, nas palavras de José Jorge (2017, p. 295), “possibilitou a minha participação, em 2008, do Edital dos INCTs do CNPq e a instalação, em 2009, na UnB, do INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa que coordeno”. Portanto, os principais objetivos do instituto no seu processo de formação rodearam essa política pública:

Os principais objetivos do Instituto circulavam em torno do mapeamento, avaliação e interpretação das consequências dessa política pública e seus desdobramentos em termos políticos, epistemológico, sociológico e geopolítico. Além de elaborar um arcabouço teórico que subsidie políticas governamentais atreladas a inclusão, e o completo debelar das desigualdades de cunho étnico-racial perceptíveis no ensino superior no Brasil e países da América do Sul. (Oliveira, 2017, p. 120)

Dentre os objetivos estabelecidos na formação do INCTI, está a principal justificativa para sua instalação, a de “constituir um observatório capaz de alimentar um banco de dados o mais completo possível sobre as ações afirmativas, que, até a aprovação da Lei Federal de Cotas de 2012, já haviam sido implementadas em 123 universidades” (Carvalho, 2017, p. 297). As pesquisas relacionadas ao Observatório das Cotas geraram alguns produtos, dos quais se destaca o “Mapa das ações afirmativas”, que detalha as diferentes formas de ações afirmativas adotadas pelas diversas universidades antes da Lei de Cotas de 2012. Descreve Carvalho (2017):

Em meio ao trabalho de sintetizar os modelos de ações afirmativas de todas as universidades brasileiras para consolidar o banco de dados do instituto foi que concebi, no segundo semestre de 2010, a ideia de construir um mapa das ações afirmativas contendo a lista das universidades com cotas que havíamos confeccionado nos anos anteriores. Como toda peça cartográfica, a primeira utilidade do mapa é identificar e localizar as cidades que abrigam um ou mais *campi* de IES com ações afirmativas. Essas cidades estão listadas também fora do mapa, divididas por região, com a identificação das instituições nelas situadas. Em outra lista, externa ao mapa, estão identificadas, também por região, todas as IES que já implementaram essas políticas de inclusão, com uma descrição condensada, porém precisa, dos sistemas de cotas e demais ações afirmativas que elas utilizam. Os jovens secundaristas que aspiram ingressar no ensino superior público por meio das ações afirmativas (negros, indígenas, quilombolas etc.) poderão olhar para os ícones ao lado das cidades e conhecer as características dos sistemas vigentes em todas as IES listadas. [...] Fora do mapa se encontra também um quadro sintético, de interesse primordial para a pesquisa, com o número total de cidades, número total de IES e número de IES que oferecem ações afirmativas para cada categoria de sujeitos – negros, indígenas, escola pública etc. (Carvalho, 2017, p. 298)

Figura 4 – Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo INCTI



(Fonte: Site INCTI).

Esse material foi lançado no dia 25 de maio de 2012, durante o Seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais” no Conselho Nacional de Educação (CNE) e “foi distribuído pelo Ministério da Educação em todas as universidades e todas as escolas de ensino médio no Brasil, em uma tiragem de 37.000 exemplares” (Carvalho, 2017, p. 299; Oliveira, 2017, p. 120). Hoje em dia está disponível online em duas versões no site atual do INCTI (<https://www.cotas.org.br/>). Além do mapa,

também foi confeccionado um livro que o complementa “A política de cotas no ensino superior”, com tiragem e distribuição idêntica ao do mapa, que foi concebido “dentro da exigência de produção científica colocada pelos INCTs: produzir avanços de pesquisa na área do instituto e atender à necessidade de divulgação dos resultados científicos para a sociedade, inclusive para as escolas” (Carvalho, 2017, p. 300). Sobre o livro, José Jorge (2017) descreve:

Logo após terminar a confecção do Mapa das ações afirmativas, na sua versão lançada em dezembro de 2011, dediquei-me a escrever o livro que o complementa. O livro foi construído de modo a conjugar dois objetivos, bem demarcados nas duas partes da obra: apresentar aos docentes de ensino médio, de forma didática, os conhecimentos básicos sobre os sistemas de ações afirmativas e, ao mesmo tempo, formular uma interpretação avançada dos dados sintetizados no mapa. Para atender a esses dois objetivos, a primeira parte funciona como um manual explicativo, para uso em sala de aula. Por esta razão, é composta de definições, descrições e dados básicos, além de uma explicação minuciosa do funcionamento da síntese semiótica, em uma exposição didática, que permite inclusive que o professor faça exercícios com os alunos na construção de ícones para as universidades que constam do mapa. A segunda parte consiste em um ensaio teórico que interpreta os dados contidos no mapa em uma perspectiva transdisciplinar e como um exercício do pensamento complexo. Sendo plenamente teórica, analítica e interpretativa, vai ganhando complexidade à medida que avança de um subcapítulo para outro. (p. 300)

Aliado a essa publicação, o Instituto também publica o periódico “Cadernos de Inclusão” desde o ano de 2011, que consiste em textos, artigos, pesquisas, discussões e dados coletados por pesquisadores e mestres e mestras de sua rede. “Os temas vão desde memoriais de mestras e mestres, passando por análises acerca do histórico de luta por políticas afirmativas nas Universidades brasileiras” (Site do INCTI). Vale a menção ao seminário “Dez anos de cotas na UnB: memória e reflexão”, promovido pelo INCTI junto à UNB em 2013, “no qual ocorreram mais de dez horas de debates sobre o assunto cotas raciais entre os intelectuais da casa e convidados” (Goto, 2014, p. 16. Apud. Oliveira, 2017 p. 122).

Junto a essa, há a iniciativa de dar suporte à produção e publicação de livros dos mestres e mestras indígenas, quilombolas, comunidades de terreiro, bem como publicações de pesquisadores das universidades. Dentre muitos, destacam-se “Colonização, Quilombos: modos e significações”, de Antônio Bispo dos Santos (2015); “Iaiá Procópia Memória e Resistência Kalunga”, de Iaiá Procópia e Bia Kalunga (2018); e “O que as folhas cantam”, de Graziela Domini Peixoto, Mãe Stella de Oxóssi (2014). Essas publicações se encontram mais em diálogo com o segundo eixo do INCTI, o Encontro de Saberes, que, por mais que não figurasse no desenho

institucional original, esteve intimamente relacionado ao instituto desde sua formação, como relata Carvalho (2017):

No mesmo mês de agosto em que instalei formalmente o INCT de Inclusão, comecei a articular com o Ministério da Cultura um termo de cooperação que permitisse finalmente realizar o sonho de trazer os mestres e mestras dos saberes tradicionais (indígenas, quilombolas, das tradições afro-brasileiras) como docentes nas universidades. Concebi então o modelo do Encontro de Saberes e pudemos abrir, com recursos do MinC, a disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. Como preparatório para o início da disciplina, organizei, em julho de 2010, um grande seminário internacional “Encontro de Saberes”, com pesquisadores e mestres do Brasil, da Argentina, do Paraguai, da Colômbia e do Equador. (Carvalho, 2017, p. 301)

O “Seminário Internacional da Inclusão das Artes e Saberes Indígenas” de julho de 2010, mencionado no trecho citado como “Encontro de Saberes”, figura o primeiro de uma prática rotineira do INCTI em promover seminários para divulgação e fomento das pesquisas realizadas. A incorporação do Encontro de Saberes aos objetivos do INCTI enfrentou algumas dificuldades. A primeira que se apresentou foi a falta de uma locação física específica para o instituto, como conta o coordenador geral em entrevista para Oliveira (2017):

Um entrave simples e primeiro foi a falta de espaço físico, o INCTI funcionou quase um ano na minha sala, não tinha outro jeito, até quando vieram os mestres da primeira edição as vezes ficavam nove pessoas, inclusive o mestre Bio, Pino, os mestres intercalavam sua estada em minha sala. Havia mesas por toda parte, objetos dos mestres por tudo quanto é lado, pois a UnB não tinha espaço para o INCTI. Conseguimos em princípio de 2010 um local onde funcionava a química, quando este setor foi transferido foi necessário operar uma reforma neste espaço. A primeira edição do projeto foi feita praticamente sem nenhuma base de lugar, concentrando tudo em minha sala no DAN, só na segunda edição conseguimos organizar melhor e ter o espaço do INCTI que existe atualmente. Então este entrave foi muito difícil, paralelo à organização de tudo isso tivemos que ir atrás da prefeitura para fazer arranjos e reformas no espaço onde funciona o INCTI atualmente. Operamos uma reforma de grandes proporções em um espaço de 450m², o centro do mesmo teve que ser demolido e houve a necessidade de refazer banheiros, salas, auditório e biblioteca. A verba para esta reforma foi oriunda do CNPQ, parte para capital e outra parte para custeio. O apoio da UnB foi conseguir o espaço, conjuntamente com a prefeitura, para ajudar a realizar a obra. Contudo, nós compramos os materiais da reforma, este processo não foi abrangido pelo Reuni, já que ao mesmo tempo a UnB estava fazendo muitas transformações financiadas por esse sistema. (Entrevista, Carvalho, 2015. Apud. Oliveira, 2017, p. 107)

A nova sede do INCTI foi formalmente inaugurada dia 25 de abril de 2012, às dezoito horas e trinta minutos, localizada no Campus Universitário Darcy Ribeiro (UnB), ICC Sul, Subsolo, na sala BSS 137/55. Na ocasião houve uma cerimônia:

Consoante ao espírito do ES, a cerimônia de inauguração contou com uma celebração espiritual realizada pelos mestres e mestras dos saberes tradicionais, como o mestre Alexandre Juremeiro, de Pernambuco, e a mestra quilombola de Goiás Lucely Pio, responsável por confeccionar o

coquetel do evento, composto por variedades alimentícias do Cerrado (Oliveira, 2017, p. 105).

As instalações são equipadas com um auditório, uma biblioteca, cinco salas, banheiro e copa. Com a nova sede construída e o impasse da falta de espaço físico perpassado, o Encontro de Saberes ainda enfrentou limites institucionais, uma vez que dependia apenas do MinC para seu fomento. Existe, portanto, a demanda de extensão do fomento ao MEC, uma vez que o órgão teria maior obrigação de subsidiar um projeto voltado à educação, como conta José Jorge em entrevista para Oliveira (2017):

Limites, uma parte deles são os recursos, porque eles ainda dependem de recursos extras, até que cheguemos de fato ao ministério da educação, o Minc não pode todo o tempo ficar apoiando o Encontro de Saberes, porque a obrigação maior é do MEC, temos que chegar no MEC e fazê-los compreender que o Encontro de Saberes é uma linha do ponto de vista pedagógico. O conteúdo do mundo universitário do Brasil que as Federais devem assumir, até para formação plena dos alunos, pelo menos uma vez na formação dos universitários no Brasil eles estudem com um mestre, diretamente com os mestres dos saberes tradicionais em sua formação. Seja agricultura, seja medicina, nas artes, em qualquer área, então esse é o limite do diálogo no MEC, ou seja, para que isso se transforme em uma política efetivamente do MEC. (Entrevista, Carvalho, 2016)

Apesar dos desafios, o instituto continuou a promover o Encontro de Saberes por mais três anos consecutivos depois da primeira edição em 2010. Ainda em 2012, houve a primeira adoção de universidades ao Encontro de Saberes, já em âmbito internacional, na Universidade Javeriana de Bogotá, como matéria do doutorado em estudos culturais e que incluiu a presença de um xamã da nação Khamsa da Colômbia (Carvalho, 2017, p. 302). No ano de 2014, houve finalmente uma articulação com o MEC para a realização do Encontro de Saberes, que pode se expandir para outras cinco universidades naquele ano:

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com a estrutura modular implantada na UnB; Universidade Federal do Pará (UFPA), onde foi ofertada como curso regular da música e na pós-graduação em artes; e Universidade Estadual do Ceará (UECE), especificamente com mestres de cura (dois pajés e dois mestres raizeiros e músicos) e apenas para a pós-graduação. (Carvalho, 2017, p. 302)

Compreendo o período que se estende de 2009 a 2014 como sendo o período de consolidação do INCTI nos seus dois eixos principais: Ações Afirmativas e Encontro de Saberes. Esse período compreende a uma série de articulações institucionais, realização de seminários, lançamento de projetos e produtos e instalação da sede e da rede INCTI, que vai desde a criação do instituto até a

expansão do Encontro de Saberes. A escolha desse período também tem base na “Linha do Tempo do INCTI” (Figura 4), que reproduzo a seguir:

Linha do Tempo do INCTI:

- **2009** - Criação do INCTI.
 - ◆ Parceria com o MinC para a implementação do projeto Encontro de Saberes.
- **2010** - Lançamento do Projeto Encontro de Saberes, com o Seminário Internacional “A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-americanos e Tradicionais na Universidade de Brasília”.
 - ◆ Realização de Oficinas Preparatórias e Residência dos mestres na UnB
 - ◆ 1ª Edição da disciplina na UnB. Módulos: Cavalo Marinho; Educação Ambiental; Plantas Medicinais; Congado e Moçambique; Arquitetura Tradicional Xinguana.
- **2011** - Instalação da sede do INCTI.
 - ◆ Consolidação da Rede INCTI.
 - ◆ Lançamento do Mapa das Ações Afirmativas.
 - ◆ 2ª Edição da disciplina na UnB. Módulos: Mestres do Distrito Federal e Entorno; Política e Espiritualidade; Cavalo Marinho; Plantas Medicinais; Reinado e Congado.
- **2012** - Inauguração da Sede do INCTI
 - ◆ 3ª Edição da disciplina na UnB. Módulos: Introdutório; Política e Espiritualidade; Saberes Quilombolas; Festejos Populares; Plantas Medicinais.
 - ◆ Implantação da disciplina Encontro de Saberes na *Pontificia Universidad Javeriana*, na Colômbia.
 - ◆ Encontro Nacional da Rede de Pesquisadores INCTI
 - ◆ Lançamento do Mapa das Ações Afirmativas 2012
- **2013** - Seminário 10 Anos das Cotas na UnB.
 - ◆ II Seminário Internacional Encontro de Saberes, realizado em Bogotá, Colômbia.
 - ◆ 4ª Edição da disciplina na UnB. Módulos: Introdutório; Cavalo Marinho; Arquitetura Tradicional Xinguana; Congado e Moçambique; Plantas Medicinais.
- **2014** - Replicação do Encontro de Saberes nas universidades: UFMG, UFJF, UECE, UFPA e UFSB.²⁴
 - ◆ Início da execução da linha de ação: Cartografia dos Mestres dos Saberes Tradicionais e Expressões Culturais Populares.
 - ◆ Início da execução da linha de ação: Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas nas Comunidades Yawalapiti do Alto Xingu.
 - ◆ Articulação com o MEC para a execução da disciplina Encontro de Saberes em todas as universidades brasileiras.

²⁴ Tomo a liberdade de adicionar a UFSB, que consta no texto de Carvalho (2017), mas que não consta na imagem da linha do tempo oficial do INCTI.

Figura 5: Linha do tempo do INCTI



(Fonte: Site INCTI (antigo). Apud. Oliveira, 2017, p. 108).

Assim surge e se consolida um instituto voltado para o tema da inclusão étnico-racial no ensino superior e na pesquisa, com foco no acompanhamento de políticas públicas de ações afirmativas e no fomento de iniciativas de reconhecimento e inclusão dos saberes tradicionais por parte da academia científica. Com o horizonte de um sistema educacional pluriepistêmico, que compreenda a diversidade epistêmica brasileira, o INCTI opera “sob o signo do encontro, da escuta e do diálogo”:

Por tais motivos é um projeto científico construído sob o signo do encontro, da escuta e do diálogo. Assim, o INCTI acolhe e dialoga com pesquisadores, professores, estudantes, gestores, representantes do Estado, representantes da sociedade, mestres e mestras dos saberes tradicionais. (Cartilha Encontro de Saberes, INCTI, 2014, p. 14. Apud. Oliveira, 2017, p. 116)

4.1.2. Uma organização que cultiva o encontro e o diálogo

A cultura organizacional do INCTI é centrada em dois valores basilares, que quase nomeiam o instituto: a busca pela equidade racial nos ambientes institucionais de ciência e a luta pela inclusão das epistemes tradicionais no ambiente acadêmico. Esses valores constituem uma narrativa que compreende o projeto Encontro de Saberes enquanto um avanço em um mesmo movimento da implementação das políticas de cotas raciais no ensino superior, chegando a adotar o nome de cotas epistêmicas.

Um movimento de característica revolucionária, de resistência e organização política, que caminhou de um levante antirracista dentro das universidades para um ideal de descolonização brasileira em busca de um estado plurinacional por meio da descolonização das universidades, no empenho de uma revolução pluriépistêmica. Essa narrativa evoca pressupostos aliados à tradição marxista e afro-diaspórica de compreensão do racismo enquanto tecnologia estruturante; do colonialismo continuado; no modo de produção capitalista; engendrado por uma configuração global unipolar e imperialista. Na crença de que o caráter eurocêntrico da sociedade moderna seja reversível por meio de atuação e organização política na subversão dos aparatos estatais.

Fortemente ancorado na figura de José Jorge de Carvalho, a cultura organizacional elenca o processo de implementação das cotas raciais na Universidade de Brasília, na virada do séc. XXI, enquanto mito de origem do INCTI, por mais que ele tenha surgido uma década depois. A história de racismo institucionalizado no “caso Ari” colocou o professor enquanto *persona non grata* do colegiado do Instituto de Ciências Sociais (ICS) por ter sido um dos dois únicos docentes ao lado de Ari. Não só na UnB, a implementação das cotas raciais enfrentou duras resistências no campo da antropologia nacional, evidenciados pelos manifestos contra as cotas, assinados por antropólogos consagrados no Brasil. A vitória na implementação das cotas raciais pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UnB em 2003, não esfriou o movimento, que se reinventou. Atendendo às demandas de mestres e mestradas ao governo em 2005 e 2006, na compreensão de que as cotas raciais na graduação não se constituía mais como suficiente, o INCTI ocupa o espaço deixado pela inação do acordo inédito entre o MEC e o MINC, promovendo o Encontro de Saberes em 2010.

Isso é evidenciado no relato de Samita, em entrevista:

Eu acho que influencia sim. A primeira pergunta que você fez aqui foi sobre a temática do Instituto, né? Se ela tem influência do pessoal? Sim. Muita coisa eu entrei em contato [por] aqui no instituto. Por exemplo, o conhecimento sobre as comunidades indígenas de forma geral era uma coisa que eu tinha pouco contato e aqui eu comecei a entender um pouco mais, conhecer um pouco mais. Saí um pouco do lugar comum, do que eu sabia sobre indígena e tal, e aqui eu comecei a me adentrar mais e assim comecei a perceber outras coisas. Na perspectiva das ações afirmativas, faz total sentido para mim, então já era uma área de comum acordo. Quando eu vim para cá, eu já tinha noção do que é que se tratava. Não sabia, realmente, da relevância do Instituto: que tinha partido daqui né, da vivência do professor e tal... Ele e de outras pessoas da mesma época que ele. Inclusive, acho que principalmente pelo Ari. Pela experiência do Caso Ari, né? Então, eu não sabia desse caso histórico e aqui eu entrei em contato com isso, assim, de saber mais o histórico, a raiz de onde começou essa ideia da política afirmativa de cotas, aqui dentro da UnB. (Entrevista. Samita, 2023)

Surge o INCTI, portanto, encaminhando duas frentes: o acompanhamento das políticas de inclusão étnica e racial no ensino superior brasileiro; e o fomento político da inclusão de mestres e mestras do saber na academia científica. O projeto Encontro de Saberes foi se proliferando em instituições nacionais e internacionais de Ensino Superior, constituindo uma rede ampla de pesquisadores, professores e mestres vinculados ao INCTI. Utilizando essas variáveis, a rede pode ser dividida em cinco categorias: Pesquisadores básicos do INCTI; Professores e Professoras da Rede de Ações Afirmativas; Professores e Professoras no Encontro de Saberes; A Rede de Mestres e Mestras do INCTI; Pesquisadores e Professores da Rede Internacional do INCTI. Nas palavras de Samita, em entrevista grupal:

Eu entendo como se aqui no Instituto fizesse também um compilado, [...] é como se fosse um laboratório de rede de pesquisadores que estudam a mesma temática ou temática correlata. Então, por exemplo, tem o Encontro de Saberes, que está difundido já, em várias universidades no Brasil e tudo, mas tem também o Observatório das Ações Afirmativas, que [são] várias pesquisas que são realizadas sobre as ações afirmativas (sobretudo das cotas) nas universidades. Então tem os pesquisadores de várias outras universidades nacionais e internacionais que estudam essa matéria e produzem um trabalho sobre esse assunto. E aí tem um que se forma uma rede, um conversa com o outro... (Entrevista. Samita, 2023)

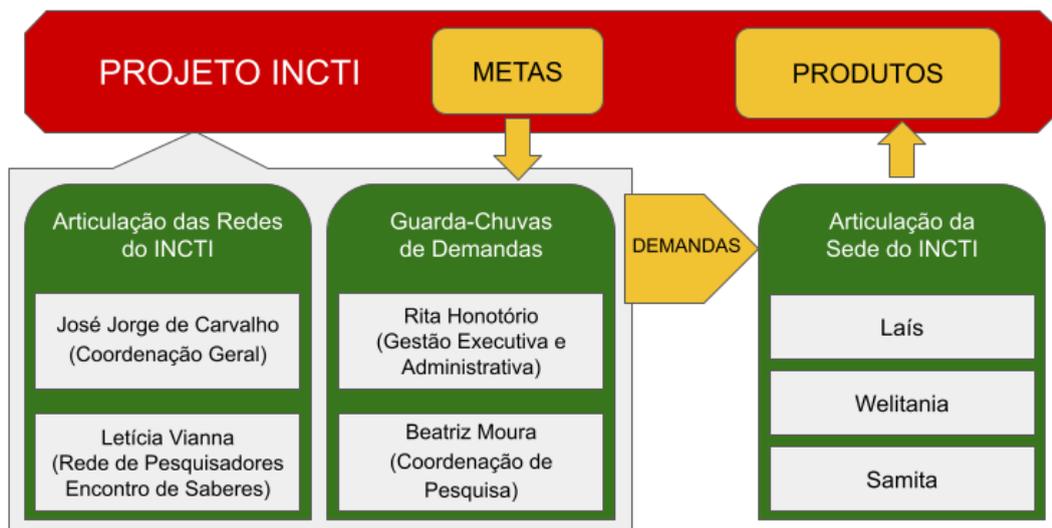
Atualmente, o instituto tem como comitê gestor: José Jorge de Carvalho enquanto Coordenador e Kabengele Munanga enquanto Vice-Coordenador (Site do INCTI). Diretamente ligadas à sede na UnB, atuam o total de 7 (sete) pessoas, segundo entrevista coletiva com Laís Costa Correia, Welitânia de Oliveira Rocha e Samita Ilê M. C. de Souza (2023), que apontaram para outras três pessoas além delas: Rita Honotório, na gestão executiva e administrativa; Beatriz Moura, na coordenação de pesquisa; Letícia Vianna, na gestão e monitoramento da Rede do Encontro de Saberes; e o próprio professor José Jorge. No entanto, as pessoas que

mais frequentam o espaço físico (além do professor, com as aulas) são mesmo a Laís, a Welitania e a Samita, que atuam na articulação da sede, atendendo à demandas repassadas por Rita e por Beatriz, que, por sua vez, atuam como guarda-chuva de demandas, enquanto que José Jorge e Letícia Vianna articulam as redes do INCTI (Figura 7). Sobre a atuação com a articulação na sede, Laís Costa Correia, Welitânia de Oliveira Rocha e Samita Ilê M. C. de Souza explicam o sistema de metas e demandas:

A gente atua baseado nas metas do Projeto. Tudo está relacionado às metas do projeto. O importante é a gente conseguir executar as demandas que são importantes para a gente construir as metas do projeto, porque depois a gente tem que prestar conta, construir todo o processo que faz parte da execução desse projeto. E para a gente executar, mais importante do que a nomenclatura de que cada uma faz, é a gente tentar resolver. Por isso que a gente chama de demandas: Às vezes a demanda chega para Rita e a Rita passa pra gente; ou às vezes ela dialoga isso com a Bia, e organiza de uma forma sistemática em que a gente consiga executar e resolver. A gente acaba atuando em várias frentes, porque é de acordo com a necessidade, até porque a gente não tem uma equipe gigante e também nem tem uma carga grande de demandas. A gente tem demandas que são especificamente daquele momento e sempre as demandas tem alguma relação com as metas (Entrevista. Laís, Welitania e Samita, 2023)

Figura 6 - Fluxograma Organizacional na sede do INCTI

Fluxograma Organizacional na sede do INCTI



Produzido por Daniel Lofego Estevam, em novembro de 2023.

(Elaboração do Autor)

A aproximação com os saberes tradicionais ainda adiciona um outro elemento para a cultura organizacional do INCTI além da característica revolucionária: a consciência do cosmos vivo e integrado, levando em consideração os aspectos biopsicossociais e espirituais na confluência e sincronicidade dos encontros

humanos. Esse elemento constitui a crença de que os espaços do instituto são espaços transitórios, que propiciam encontros catárticos entre pessoas que precisavam se encontrar. Assim como o relato de Sara, membra egressa do INCTI, em entrevista:

Já que você tá pensando, também, memória, tem uma coisa muito legal de passagem das pessoas que já fizeram algum trabalho no instituto. Por exemplo: a Bea, ela começa como orientanda do professor, trabalha, consegue formação e vai para pós; a Rose, passa um tempo no Instituto, também consegue ir para pós. Eu trabalhei no Instituto, e acabei indo para a pós. E, dentro desse serviço, algumas concepções em relação a saberes, eles também mudam. As pessoas são afetadas olhando, sei lá, um memorial lá que tem as notícias com Ari, contando a história das cotas, as discussões que tem nas reuniões ou os trabalhos que são feitos, os contatos que a gente tem com os mestres e com as mestras, mudam completamente. A gente até falou que o INCTI é um lugar muito de passagem... não é um lugar para você ficar, é um lugar para você passar, ser afetado de alguma forma e a partir de uma mudança, sei lá, para alguma oportunidade melhor. Já meio que “transformado”. É um lugar de encontros. E tem encontros bem interessantes inclusive, não é querendo mistificar o lugar, mas as pessoas acabam indo e fazem umas trocas assim, que às vezes uma tava pensando: “ah eu preciso conversar com uma pessoa tal”, e de repente aparece uma pessoa aleatória que o professor tá levando para conversar, que vem de outro estado, e essas pessoas se encontram e trocam uma ideia muito legal. Essas coisas... é muito estranhas as coincidências. Que nem a Laís, que precisava, que estava sentindo dor e tudo mais, e de repente a Rita parece com a mestra Lucely e a mestra Lucely só fala uma coisa muito pessoal para ela e, tipo, elas nunca tinham se vistos pessoalmente, nem trocado conversa, nem nada. Essas coisas, esses encontros acontecem. E tem essas memórias, são construídas nesse espaço: Lugar de encontrar outras pessoas e montar a própria rede. Então lá, a gente não só elabora em conjunto as questões de diferentes epistemologias ou cosmologias, mas elas se entrelaçam e se encontram de alguma forma. Muito interessante porque são conhecimentos bem diferentes e visões distintas de mundo. É só uma parte da memória que é interessante também no instituto. (Entrevista. Sara, 2023)

4.2. Gestão Museológica e Educação Museal no INCTI

Como explorado na metodologia, iremos explorar duas hipóteses: O INCTI promove uma Gestão Museológica apesar de não ser um Museu? e as aulas ministradas no INCTI, compreendem uma dimensão de Educação Museal?

No âmbito da primeira hipótese, foi utilizado a técnica qualitativa de Entrevistas Grupais para a coleta de dados. Foram feitas duas entrevistas: uma de forma livre, com a egressa do INCTI Sara e enamorado, na data 31/10/23; e a outra, de forma semi-estruturada, com três trabalhadoras vigentes do INCTI: Laís Costa Correia, Welitânia de Oliveira Rocha e Samita Ilê M. C. de Souza, data de 22/11/23. Em ambas as entrevistas foi utilizado um gravador como ferramenta de captura.

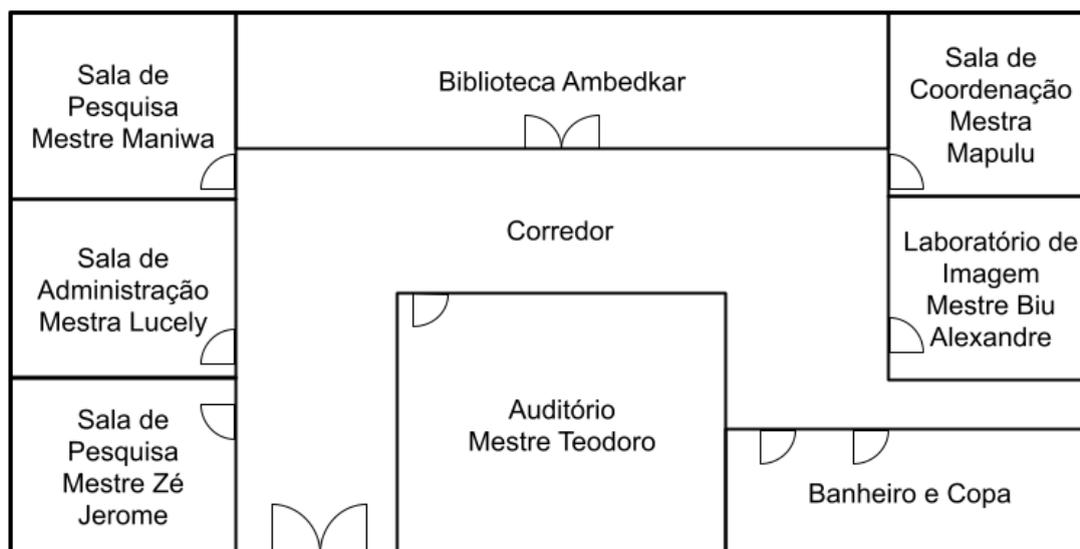
No âmbito da segunda hipótese, foi possível aproveitar a aproximação do autor com as aulas para aplicar a Observação Participante nas aulas do professor José Jorge de Carvalho (disciplinas “Pensamento Antropológico Brasileiro” e “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”) como técnica de coleta de dados, por meio de anotações de aula com caderno e, mais ao final, com gravador de voz. Esses dados foram, então, processados a partir da técnica qualitativa de análise por saturação teórica (Fontanella, 2011).

4.2.1. Espaços de Encontros e Memórias

Podemos aferir que o INCTI atua em dois ambientes: o físico e o virtual.

O ambiente físico é a sede do instituto, localizado na Universidade de Brasília no subsolo do Instituto Central de Ciências (Gleba A, ICC Sul Subsolo, Sala BSS 145), e pode ser compreendida por quatro espaços: Biblioteca, Auditório, Corredor e Salas (pesquisa, gestão e laboratório de imagem). A biblioteca recebe o nome de Ambedkar, o indiano que criou as cotas para os Dalits, e, com o passar do tempo, cada espaço foi designado à uma função específica e batizado em homenagem a um mestre ou mestra do saber integrante da rede do INCTI. O auditório homenageia o Mestre Teodoro; duas das salas foram direcionadas para pesquisa, recebendo o nome do Mestre Maniwa e do Mestre Zé Jerome; outras duas salas foram voltadas para gerência: uma para administração, nomeada Mestra Lucely, e outra para Coordenação, nomeada Mestra Mapulu; e a última sala foi dedicada a um Laboratório de Imagem em homenagem ao Mestre Biu Alexandre (Figura 6).

Figura 7 – Esquema de Planta Baixa da Sede do INCTI



Esquema fora de escala produzido por Daniel Lofego Estevam, em novembro de 2023

(Elaboração do Autor)

O virtual, por sua vez, pode ser compreendido por três espaços, relacionados às suas naturezas: o espaço público (site e redes sociais), o privado (articulação com a rede e com a sede) e o episódico (na promoção de eventos e seminários). Nesse contexto, a palavra virtual não se limita apenas pelo ambiente de suporte digital da informática, mas compreende “toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 1999, p. 49).

Todos esses espaços se constituem enquanto lugares propícios para o encontro entre pessoas, de maneira esporádica ou planejada, que congregam vivências, cosmologias e saberes diversos sob um mesmo horizonte revolucionário e emancipador. É a partir desses encontros que a memória é administrada no interior do instituto, onde surgem referências culturais materiais e imateriais que são instrumentalizadas por meio de ferramentas próprias de salvaguarda e comunicação.

O ambiente físico

No ambiente físico, o espaço do corredor toma centralidade tanto de maneira arquitetônica, quanto de maneira simbólica do trato com as referências culturais. É o espaço pelo qual se entra no instituto, se acessa os outros espaços e se sai pela

mesma porta que entra. É, também, o espaço em que mais há um esforço nítido em expor objetos de maneira ordenada a fim de constituir uma narrativa. Chama atenção a disposição de alguns itens que parecem formar duas exposições distintas ou diferentes módulos de exposição: no início há a parte física da “Hemeroteca Memorial das Cotas”, um conjunto de diversas reportagens em ordem cronológica; e, em destaque, uma sequência de grandes vitrais estampados com fotos de mestres e mestras do saber que participaram do Encontro de Saberes. Não há um indicativo óbvio que ligue a trajetória das cotas ao encontro de saberes, o que pode gerar dúvidas no público. Perguntei a Laís Costa Correia, Welitânia de Oliveira Rocha e Samita Ilê M. C. de Souza o porquê do instituto expor os objetos. Laís responde:

É só pra demonstrar mesmo que o instituto não é só a parte de pesquisa (que também é uma parte que é um material), mas também que existe um produto que é palpável que as aulas produziram, que as visitas dos mestres trouxeram trouxeram alguns materiais de demonstração, que foram presenteados ao instituto, juntamente com estudo, com alguns presentes de outras universidades, outras coisas.. Então acho que é isso: essa exposição é demonstrar que, tipo assim, tudo gera um produto, então esses produtos geram o que está exposto. (Entrevista. Laís, 2023)

Ao que Welitania complementa:

Eu acho que é gerar essa memória também, do tipo: “ah, esse é um instituto de pesquisa que fala de tal coisa... Pô, cotas é uma das coisas que fala, pronto, já botou a Hemeroteca, já conta um pouco da história das costas aqui na universidade. Então já tem isso de que a pessoa já entra, ela já se localiza, já sabe de qual que é o assunto, do que se trata mais ou menos. Pode não ter assim, sabe? Exatamente como a gente está te falando aqui mas... (Entrevista. Welitania, 2023)

Os objetos dispostos nos corredores da sede do INCTI são diversos, e sua natureza vai desde representações gráficas penduradas nas paredes (pôsteres, jornais, mapas e cartografias, obras de arte), passando por mobiliário (cadeiras e murais), plantas, artesanatos (cerâmicas, objetos em palha, capim dourado, bonecos) e utensílios e vestuário tradicionais ritualísticos (chapéus, tambores, chocalhos, pandeiros). A grande maioria deles está identificada por etiqueta com o nome da obra e autoria ou o contexto em que foram produzidas. Também perguntei o motivo de identificar os objetos na entrevista em grupo. Laís respondeu:

Na verdade é que, como o instituto está aqui desde 2010, ele já passou diversas pessoas de diversas equipes que cada produto desse foi produzido e foi entregue. E aí, cada equipe neste atos, a partir dessas demandas, fazia essas identificações, existia um método de organização, uma sistematização. (Entrevista. Laís, 2023)

Complementa Samita,

E eu acho que é importante ter, independentemente de ser um museu, eu acho que é importante para a pessoa chegar lá e estar: “isso aqui é tal coisa”, porque, se não, cai no imaginário mesmo, no senso comum da pessoa “Ah, isso aqui é índio não sei o que fez”... tipo, não! Isso aqui tem um nome, esse aqui tem um mestre, uma pessoa, etc. (Entrevista. Samita, 2023)

E Laís:

Mas assim, não tem um padrão da gente falar “ah, foi feito assim a partir dele, assim, e de tal pessoa”... porque foi algo que foi construído, né? de 2010 até agora.. então isso tudo foi produtos de visitas, foram de produções de tempos atrás. (Entrevista. Laís, 2023)

Os objetos parecem ter, em geral, três origens: Ou foram feitos no espaço durante uma edição do Encontro de Saberes; ou foram adquiridos nas viagens dos pesquisadores locais e/ou de pesquisadores da rede em passagem na sede; ou, ainda, foram doados para o instituto. A manutenção *in loco* desses objetos é feita pelas pesquisadoras e pesquisadores que frequentam o instituto e pela equipe de limpeza da universidade. O espaço do corredor é convidativo e atrai as pessoas que passam na frente da porta, o que levou a casos de objetos sagrados serem tocados e também casos de objetos desaparecidos. Por essas razões e pela sua natureza institucional (de ser um instituto de pesquisa), o INCTI não é aberto ao público. Portanto, o instituto não poderia, e nem mesmo pretende, ser considerado como Museu.

Sobre o assunto, comentam Laís Costa Correia, Welitânia de Oliveira Rocha e Samita Ilê M. C. de Souza em entrevista em grupo:

Acho que o instituto em si, a gente preserva bastante por conta das produções (porque a gente fica com medo, não é todo mundo que pode tocar) também não pode tirar foto sem dar os devidos valores, os devidos créditos de quem produziu, pois aqui realmente tem algumas obras que foram doadas por meio das visitas e das experiências que o professor, juntamente com os pesquisadores, tiveram. Então é importante que se for tirar foto, dar os devidos créditos, a devida história, não deixar ambiguidade quanto aqueles itens. Então é por isso que a gente preserva bastante a visita, se vierem, avisar as pessoas com uma comunicação prévia até para que a gente possa até ajudar. (Entrevista. Laís, 2023)

começa Laís,

E outra que o Instituto não funciona como Museu, ele é um Instituto de Pesquisa. Então por exemplo, a gente tá aqui trabalhando e tals, no computador, então a gente não tem como parar para ir lá e aí apresentar, enfim, falar isso aqui é não sei o que... (Entrevista. Samita, 2023)

complementa Samita,

Inclusive, isso que a Samita falou é essencial, porque preste atenção: uma das coisas que eu fiquei aqui pensando... E é isso mesmo, porque a gente não tem se fosse de visitação tinha que ter alguém específico pra falar “olha essa pintura aqui foi feita pela menina, nã nã nã... Essa pintura ou outra aqui.. quem são essas pessoas? São os Mestres e as Mestras do

Saber, a gente não tem como fazer isso, entendeu? (Entrevista. Welitania, 2023)

acrescenta Welitania,

A gente não tem o quantitativo de pessoas para fazer isso, sabe? (e teria de ser uma pessoa específica só pra isso, entendeu?) Teria que ver se isso faz parte do projeto inicial, porque às vezes a proposta não é que isso se torne um museu. (Entrevista. Laís, 2023)

conclui Laís.

O corredor também dá acesso a outros espaços da sede do instituto que, ou contém objetos pessoais e documentos privados, como são as salas de pesquisa; ou contém materiais de estudo, muitas vezes frágeis ou em estágios avançados de deterioração, como são a sala de arquivos e a biblioteca. Sem contar o episódio de sinistro em 2019, onde chuvas fortes alagaram o ICC e danificaram diversos objetos em toda a sede do INCTI. Esse caso desfigurou a organização da biblioteca, que ainda hoje não informatizou seu sistema de catalogação. Por isso, não existem informações sobre quais livros foram perdidos na ocasião.

Eu acredito que é um banco de pesquisa pessoal. Então assim, não tem como a gente padronizar uma forma de organização sendo que a pessoa que faz uso é quem tem que determinar como que tem que ser. Então assim, a gente meio que agrupou, tentando numa forma de facilitar o acesso por temática, mas não tem como a gente padronizar ainda. É aquela coisa: não tem uma coisa formal por conta mesmo de quem que é, então não é de uso aberto, não é de uso público, e nem tem a pretensão. Então, por não ser algo que vai ser exposto e proporcionado ao público, tem que ser uma organização mais interna, de acordo com o que o professor acha mais interessante. (Entrevista. Laís, 2023)

O objetivo da biblioteca é disponibilizar o conhecimento especializado às pessoas interessadas em pesquisar os assuntos do INCTI. Os livros, em sua maioria quase absoluta oriundos do arquivo pessoal do professor José Jorge, refletem um universo literário diverso, completo e fora do padrão eurocêntrico, que vai desde religião, arte, medicina etc. em vários idiomas. Além da biblioteca, o espaço da sala de arquivos abriga um acervo audiovisual raro e antigo, que também carece de atenção especializada.

De todos os espaços da sede do INCTI, a sala de reunião (aula) é a que está preparada para receber o maior número de pessoas simultaneamente. É uma sala retangular no centro do instituto com a porta oposta à biblioteca. As paredes brancas são ornamentadas, de um lado, por um painel que cobre boa parte da parede, do outro por uma lousa pequena, uma terceira parede sustenta duas versões do mapa das cotas enquadrados e a última parede não tem ornamentos. O mobiliário consiste

em uma grande e longa mesa de reunião em madeira, duas lousas-cavalete, aproximadamente trinta carteiras e três cadeiras simples de ferro. O espaço parece ser projetado para servir primariamente como sala de reunião, mas também é utilizado pelo professor José Jorge enquanto sala de aula exclusiva, onde já ministrou diversas disciplinas na graduação e na pós para além do Encontro de Saberes (Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais): Estudos Afro-Brasileiros; Antropologia da Arte; Antropologia da Religião; Pensamento Antropológico Brasileiro; entre outros. A mudança de função da sala, de reunião para aula, também modifica a disposição dos móveis no espaço.

O empenho do professor em levar as aulas para dentro do instituto amplia consideravelmente a circulação de público no espaço físico. Como mencionado anteriormente, a sede do INCTI não está aberta ao público e também não pretende estar. O que não quer dizer que não existam outros espaços e momentos nos quais o INCTI amplia seu escopo, se abrindo ao público. Me refiro, aqui, aos dois espaços virtuais públicos: eventos e seminários; e o site e redes sociais.

O Ambiente Virtual

Entre os dias 6 e 7 de junho de 2023, o INCTI, junto com a Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília (SDH/UnB), promoveu um seminário para a comemoração do aniversário de 20 anos da aprovação das cotas raciais na UnB. Nesta ocasião, alguns objetos do acervo do INCTI foram temporariamente retirados da sede e expostos ao público geral nos corredores abertos da universidade. Questionei, na entrevista em grupo, qual era o intuito disso. Laís responde:

A ideia era levar um pouco do que é o Instituto aqui embaixo lá para cima porque muitas pessoas não conhecem, e aqui realmente a gente tem todo esse material cultural importante que faz parte da história do Instituto. De certa forma são obras de arte, mas também coisas que fazem parte das vivências das pessoas que estiveram aqui. (Entrevista. Laís, 2023)

Acrescenta Welitania:

Levar alguns traços importantes daqui também foi uma forma de mostrar a diversidade de conhecimento que é produzido através dessas obras e mostrar também que a gente tá aqui, mesmo que muita gente não saiba que nós estamos. Então eu acho que foi uma estratégia muito boa, mostrar a cara do projeto, mostrar também o que vem sendo produzido aqui. (Entrevista. Welitania, 2023)

Pontua Samita:

Contextualizar as pessoas lá em cima, né? Igual o bumba-meu-boi que foi lá pra cima... Então tudo faz parte, também, da história do Instituto, do que foi também produzido em uma aula do encontro de saberes. (Entrevista. Samita, 2023)

Retoma Welitania:

E eu acho que isso que é importante que a Samita tá falando né, que essas produções são geradas a partir desse momento da ocupação desses Mestres nessa Universidade. Então esses Mestres vêm enquanto professores, pessoas que vêm transmitindo esses conhecimentos, e a materialização disso mostra que essas pessoas são sim doutores e doutoras sem titulação acadêmicas, mas são e produzem conhecimento. (Entrevista. Welitania, 2023)

O “Seminário Internacional 20 Anos de Cotas +Chegamos” parece reverberar na presença do instituto nas redes sociais, onde foram criados um perfil do *facebook*, um do *instagram* e um do *youtube* com o nome do evento, para fins de divulgação. Também foi nessa época que o site oficial do INCTI foi renovado e remodelado, agora com um endereço oficial “cotas.org.br”. O intuito do site é salvaguardar a memória institucional e servir como meio de comunicação e divulgação principal dos trabalhos, seminários e pesquisas do INCTI.

O Instituto publica o periódico “Cadernos de Inclusão” desde o ano de 2011, assim, textos, artigos, pesquisas, discussões e dados coletados por pesquisadores e mestres e mestras de sua rede. “Os temas vão desde memoriais de mestras e mestres, passando por análises acerca do histórico de luta por políticas afirmativas nas Universidades brasileiras” (Site do INCTI). Junto a essa, há a iniciativa de dar suporte à produção e publicação de livros dos mestres e mestras indígenas, quilombolas, comunidades de terreiro, bem como publicações de pesquisadores das universidades. Dentre muitos, destacam-se “Colonização, Quilombos: modos e significações”, de Antônio Bispo dos Santos (2015); “Iaiá Procópia Memória e Resistência Kalunga”, de Iaiá Procópia e Bia Kalunga (2018); e “O que as folhas cantam”, de Graziela Domini Peixoto, Mãe Stella de Oxóssi (2014). Há, também, a veiculação dos trabalhos pessoais dos pesquisadores da rede através do acervo digital do próprio site denominado “Banco de Dissertações e Teses”.

Para além das produções acadêmicas, o site oficial do INCTI (<https://www.cotas.org.br/>) conta com diversas galerias de fotos, agrupadas em diferentes conjuntos que representam diferentes ações e pesquisas realizadas no instituto. Há uma galeria de fotos diversas no INCTI, uma outra coleção com registros das edições do Encontro de Saberes separados por ano e, por fim, uma hemeroteca digital com recortes de jornais que retratam a memória dos fatos históricos relacionados à trajetória das Ações Afirmativas e cotas raciais. O usuário do site ainda pode encontrar páginas de notícias recentes sobre ações do instituto,

embora não conste no menu navegável, apenas em uma parte sem destaque da página principal.

4.2.2. Educação na sede do INCTI

Por mais que tenha sido projetado para outros fins e que tenha outras funções, apenas tive contato com o Auditório Mestre Teodoro da sede do INCTI em contexto de aulas ministradas pelo professor José Jorge de Carvalho. Quando no começo do semestre, mesmo que no sistema constasse outra localidade, os alunos já se prontificam de maneira orgânica para avisar aos colegas que a aula seria, na verdade, no subsolo do Instituto Central de Ciências (ICC), de tão habituados que estão com as aulas ofertadas pelo professor ocorrerem nas dependências do instituto.

A experiência é um tanto quanto contrastante se comparar a aula no INCTI com as aulas em praticamente qualquer outro bloco de salas da universidade. “Plantas colocadas pela Mestra Lucely e os Objetos dos Mestres expostos tornam o local mais acolhedor e com vida” (Estevam, 2023). Essa foi a primeira nota que tomei na disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, mais conhecido pelo nome de Encontro de Saberes (EdS), que participei enquanto aluno durante o segundo semestre letivo de 2023 (de agosto a dezembro). Além da configuração fixa dos objetos expostos, o professor José Jorge estimula que os alunos se posicionem em roda, tentando evitar que fiquem de costas uns para os outros, na medida que o espaço do Auditório permitir.

Esta primeira aula contou com a participação ilustre das professoras Valéria Bittar e Tânia Mara Campos de Almeida, a convite do professor. Valéria Bittar estava no processo de abrir o Encontro de Saberes no Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da qual é Professora Adjunta. Pesquisadora da música popular tradicional, especializada na flauta-doce e fundadora do Grupo ANIMA, pelo qual acabara de se apresentar em Brasília, Valéria deu uma aula sobre a história antiga da flauta em uma perspectiva descolonial, mostrando seu acervo de instrumentos históricos e, inclusive, performando alguns trechos a fim de ilustrar pedagogicamente. Tânia Mara, por sua vez, é pesquisadora e professora “da casa”, associada do Departamento de Sociologia - UnB, e, na época, ministrava a disciplina “Antropologia do Gênero”. Foi a partir de sua indicação

que ficamos sabendo da "III Marcha das mulheres indígenas" e pudemos nos organizar para comparecer no dia 12 de setembro, no horário da aula.

Esse primeiro encontro já dita o teor principal que difere as aulas ministradas no instituto da norma universitária. Ao fugir da forma público-palco em sala de aula, onde o docente toma o lugar do único que sabe; permeando o ambiente de estímulos que constituem uma identidade e conduzem à significações, em oposição à sala de aula estéril de paredes brancas; e, ainda, buscando ativamente a participação de atores externos, o professor José Jorge constrói um ambiente propício para que os alunos se sintam convidados a colaborar com a aula de forma autônoma. Unem-se a esses, outros aspectos como o uso da tecnologia enquanto auxiliar de pesquisa e a mais nova adição de um rito habitual com óleos essenciais aromáticos, e a experiência de ensino se transforma em um laboratório cooperativo de produção do saber. A via de nos preparar para o contato com as mestras.

Porém, mesmo nas outras diversas disciplinas ofertadas pelo professor, que não necessariamente tem o objetivo de dialogar com os mestres e mestras do saber (como os já mencionados anteriormente), é possível observar essa mesma mudança de ambiente refletida nas discussões em sala de aula. É o caso da disciplina Pensamento Antropológico Brasileiro (PAB), da qual também participei em concomitância ao Encontro de Saberes (EdS). Para ser exato, as aulas ocorriam nos mesmos dias da semana (terça e quinta), uma seguida da outra (PAB das 14h às 16h e EdS das 16h às 19h). Apesar de serem compostas por turmas majoritariamente distintas e de terem objetos próprios, em algum momento elas começaram a se confundir e a se sobrepor em algumas temáticas e discussões, ao ponto de constituírem virtualmente o mesmo trabalho final: a aplicação do Epistemômetro (metodologia específica desenvolvida pelo José Jorge de Carvalho) em algum curso, período e/ou disciplina a escolha dos alunos, preferivelmente organizados em trios.

Alguns fatores podem ajudar a compreender esse fenômeno, como o ambiente comum e com o mesmo professor, que foram explorados anteriormente. Mas também, há de se levar em conta quais foram os assuntos abordados em cada aula e analisá-los por meio de saturação teórica (Fontanella, 2011). A partir dos dados obtidos nas anotações em sala sobre os principais assuntos (na forma de palavras-chave), categorizamos as palavras mais frequentes pelas suas ocorrências em comum nas duas turmas e descobrimos que os temas mais frequentes foram:

Cotas (8); Epistemômetro (7); Saberes Tradicionais (6); e Universidade, Cosmos e Revolução Pluriepistêmica (5). Também chamo atenção para palavras com menos ocorrências, mas que representam dimensões que foram transversais a todo momento: Geopolítica (2), Racismo (2) e Espiritualidade (1) (Apêndice D).

Ao distribuir as categorias mais frequentes por cada disciplina, percebemos que cada matéria teve um foco evidente: PAB esteve mais voltado ao tema das cotas (7 ocorrências a mais) e EdS esteve mais voltado a universidade, cosmos e revolução pluriepistêmica (9 ocorrências a mais). As outras duas categorias mais frequentes não apresentam uma diferença tão significativa entre as duas matérias. No entanto, se levarmos em conta a dimensão temporal, podemos observar uma característica interessante: Enquanto a categoria “saberes tradicionais” têm ocorrência do início ao fim em ambas as disciplinas, a categoria “epistemômetro” só aparece em PAB a partir de novembro (Tabela X). O que não quer dizer que o epistemômetro não fora mencionado, ou até discutido, no âmbito da disciplina até o momento, mas sim que ele ocupou um lugar expressivo nas discussões mais ao final do semestre, muito relacionado à sua utilização para o trabalho final.

Tabela 1 - Distribuição da frequência de categorias de assunto nas aulas PAB e EdS em 2023

Categorias de Assunto (Ocorrências em cada Palavra)	Aulas: PAB (P), EdS (E) ou Ambas (X)											Ocorrências		
	29/08	05/09	19/09	03/10	05/10	26/10	31/10	07/11	16/11	23/11	28/11	P	E	Total
Cotas (8)	P				E	P	P			P		7	1	8
Epistemômetro (7)				E	E		E		X		P	2	5	7
Saberes Tradicionais (6)			E	X	E		P	E		X		5	7	12
Universidade, Cosmos e Revolução Pluriepistêmica (5)		E	E	X	X	E		E	E	P		3	12	15
Geopolítica (2)									X			1	1	2
Racismo (2)			E				P					1	1	2
Espiritualidade (1)										P		0	1	1

(Elaboração do autor, a partir de anotações em aula)

Acredito que esse processo de definição do trabalho final das duas disciplinas voltados para o mesmo método do Epistemômetro seja mais um movimento no mesmo sentido do que apontei anteriormente, de transformar o ambiente de ensino em um ambiente de pesquisa cooperativa e construção coletiva do saber. Isso porque os debates se aprofundaram nos mecanismos internos da metodologia, de maneira que conseguiu convergir o tema das cotas com o da universidade pluriépistêmica, expandindo o escopo de alunos-pesquisadores que puderam contribuir com a discussão de maneira propositiva, inclusive compartilhando esboços e bastidores da pesquisa com os discentes. As aulas foram se tornando um fluxo de consciência coletiva tão intenso, que muitas das vezes as discussões continuavam depois das aulas nas caminhadas em grupo entre o instituto e o estacionamento, ao ponto em que tiveram uns dois ou três episódios de catarse coletiva entre os presentes em sala.

Isso quando a experiência não era incrementada na mediação dos convidados do professor, que partiam de suas experiências e expertises para fomentar o debate e ampliar os horizontes. Além das professoras Valéria Bittar e Tânia Mara na primeira aula do EdS, também nos prestigiaram em sala no dia 05/10 os professores Sérgio Bahia, professor de arquitetura na Universidade Federal Fluminense (UFF), e Norlan Silva, professor no departamento de Comunicação da UnB. Na ocasião, os professores contribuíram bastante ao tema do Encontro de Saberes, a colocando sob perspectiva para a compreensão da dimensão do projeto. "Todos os povos tradicionais do Rio têm um mestre na UFF e/ou na UFSB" (Estevam, 2013). Adicionando as dimensões geográficas, especificamente dos biomas, e da linguagem no entendimento de como os mestres conseguem enriquecer o conhecimento acadêmico, tornando possível retomar a produção epistêmica do Ensino Superior. Foi nesta ocasião que o professor José Jorge nos apresentou com maior completude o pensamento do filósofo japonês Kitaro Nishida (1870-1945), do qual já havia mencionado anteriormente: "Continuidade da Descontinuidade; [Universo] Mutuamente Influenciável; Desperta a Consciência da possibilidade da intervenção" (Estevam, 2013).

Depois desse encontro, ocorreu uma série de eventos acadêmicos externos à Brasília que proporcionaram oportunidades significativamente singulares de articulação para o INCTI e que, portanto, demandaram a presença do professor. José Jorge compareceu, durante o mês de Outubro, no "I Seminário Internacional do

IMEA” para abertura do Encontro de Saberes na UNILA no dia 10; em um evento para criação da “Rede Latinoamericana de Reparções para Docentes Afro-Descendentes” em Quito, no dia 19; e na abertura do Encontro de Saberes na mais nova Universidade Federal do Catalão, no dia 24. Durante esse período, as aulas entraram em hiato. O que não proibiu esses eventos de impactar as discussões promovidas em sala, tanto de forma virtual no grupo de WhatsApp das turmas e nas transmissões ao vivo de alguns dos eventos, quanto na retomada das aulas, por meio de relatos do professor.

Essa parece se configurar uma tônica da pedagogia exercida nas instalações do INCTI, que advém da característica do instituto em estar em dia com os eventos acadêmicos, políticos e sociais relacionados às temáticas de inclusão racial no ensino superior. Quando esses são localizados em Brasília e abertos ao público, há um fomento para a participação dos alunos, advindo às vezes por iniciativa do professor e outras vezes por incentivo e divulgação dos próprios alunos, como no “X Encontro e Feira dos Povos do Cerrado reúne povos e comunidades tradicionais”, que ocorreu logo após a “III Marcha das mulheres indígenas”, mas que, diferente da última, não houve tempo hábil para mobilização entre a divulgação nas turmas e a realização do evento. Quando não há a possibilidade de comparecer aos eventos, seja por serem fechados ao público ou por ocorrerem em outra localidade, ainda assim eles são incorporados nas rotinas das aulas a partir de documentos oficiais, noticiários e relatos dos que puderam comparecer.

Um desses eventos no qual é difícil a presença dos alunos, mas que acabam por fazer parte do universo de sala de aula, e que mais marcou os alunos, ao meu ver, foi o Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha, o “Festivale”. O festival anual criado em 1978 com o objetivo de preservar a cultura do Vale do Jequitinhonha fez parte do repertório de eventos da sala no dia 7 de Novembro, com a participação de duas professoras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM): Ana Flávia Figueiredo, integrante da Rede de Pesquisadores do INCTI; e Silva Paes, que faz parte do Povo Tradicional Caiçara. Além de introduzir e convidar os alunos a participar da próxima edição do “Festivale”, as professoras contribuíram bastante com os debates desenvolvidos até então a partir do relato da experiência do Encontro de Saberes na UFVJM, que nutre uma relação diferente com a comunidade. Conta as professoras que o objetivo do projeto é “trazer os Mestres e ter o ‘tempo de comunidade’, [uma vez que] a

universidade pode se montar em qualquer lugar, e não dá pra ser iguais em lugares diferentes” (Estevam, 2023). O movimento de “vai e vêm”, termo utilizado pelas professoras para caracterizar o “tempo de comunidade”, demonstrou que vários dos alunos da UFVJM se identificam com os saberes dos mestres e mestras, muito pela relação afetiva com as avós, demonstrando que “esses territórios já estão nas universidades” (idem). A professora Silvia Paes, em especial, contribuiu com relatos de sua vivência enquanto Caiçara, trazendo a perspectiva das comunidades tradicionais na relação de saberes e tecnologias: “Temos que parar de falar que eles são analfabetos, pois ler e escrever não significa nada para eles” (ibidem).

A vinda das professoras Ana Flávia e Silvia Paes se configura como a terceira e última leva de professores diplomados convidados a participar de aulas na disciplina Encontro de Saberes em 2023. As aulas que tiveram a participação de professores convidados, seja previamente ou de última hora, foram as que proporcionalmente ocuparam mais páginas do meu caderno de anotações, e onde os temas debatidos puderam ser expandidos sob outras perspectivas, que introduziram novos temas (Quadro 6). Os fatores levantados até então: a relação dos assuntos abordados, a incorporação dos eventos às discussões e a participação de professores convidados, me levaram à conclusão de que essa aula do dia 07 de Novembro inaugurou o período em que as duas disciplinas mais se entrelaçaram. Esse também foi o momento em que a avaliação final foi decidida, vide o fato de que, na aula seguinte (dia 16), houve a introdução do assunto “aprofundamento do Epistemômetro” em ambas as disciplinas (Apêndice C). Por fim, foram também os últimos preparativos para a participação das Mestras do Saber no dia 23 do mesmo mês, que é o objetivo central do Encontro de Saberes.

Quadro 6 - Relação dos Convidados Externos à Disciplina Encontro de Saberes na UnB em 2023.

Data	Título, Ofício e Vínculo	Nome	Relação com o Encontro de Saberes	Principais Contribuições para a Disciplina
29/08	Doutora, professora da UDESC	Valéria Bittar	Esteve no processo de abrir o Encontro de Saberes na UDESC	Exposição sobre a história antiga da flauta sob uma perspectiva descolonial, com performance e objetos.
	Doutora, professora da UnB	Tânia Mara Campos de Almeida	Ministra a disciplina “Antropologia do Gênero” na UnB	Convite à “III Marcha das mulheres indígenas”.

05/10	Doutor, professor da UFF	Sérgio Bahia	Docente credenciado no PPG em Diversidade e Inclusão na UFF	Relato do EdS na UFF. Discussão sobre diversidade de povos tradicionais.
	Mestre, professor da UnB	Norlan Silva	Ministra a disciplina "Alfabetização Audiovisual e Letramento Transmídia" na UnB	Discussão sobre Mestres Urbanos. Relato do EdS na Bahia.
07/11	Doutora, professora da UFVJM	Ana Flávia Figueiredo	Faz parte da Rede de Pesquisadores do INCTI.	Relato do EdS na UFVJM. Discussão da relação Comunidade - Universidade.
	Doutora, professora da UFVJM	Silva Paes	Faz parte do Povo Tradicional Caiçara	Relato de vivências da Comunidade Caiçara. Convite ao "FestiVale".
23/11*	Mestra do Saber, pedagoga e psicóloga do Quilombo Urbano Manzo (BH, MG).	Makota Kidoialê	Antiga membra da Rede EdS/INCTI.	Conflito Comunidade e Cidade. Relação Comunidade Universidade. Cotas e Encontro de Saberes. Cuidado e Herança Afetiva. Relações Tradicionais: Território, Cuidado e Saberes. Terreiro e Espiritualidade.
23/11	Mestra do Saber, raizeira de Mineiros (GO). Faz parte da Articulação Embaúba.	Tantinha	Antigas membras da Rede EdS/INCTI. Vieram para integrar a equipe de pesquisa no processo de registro do "Ofício de Raizeiras e Raizeiros no Cerrado (Farmacopeia Popular do Cerrado)" enquanto Patrimônio Cultural Imaterial pelo IPHAN.	Iniciativas Comunitárias. Farmácias Tradicionais. Ciências e Terapias Tradicionais. Articulação Nacional de Mestras e Mestres Tradicionais. Políticas Públicas e Órgãos Governamentais.**
	Mestra do Saber, quilombola e raizeira de Sabará (MG). Faz parte da Articulação Pacari.	Lucely Pio	Lucely participou de uma reunião sobre os Biomas do Brasil com o Presidente Lula no dia anterior.	Mestra Lucely realizou uma dinâmica de apresentação e meditação que envolveu aplicação de dois óleos essenciais.
<p>*A Mestra Makota também participou da aula anterior no mesmo dia. **Compreende temas compartilhados entre as Mestras Tantinha e Lucely, com participação da Makota.</p>				

(Elaboração do autor, a partir de anotações em aula)

Participaram da edição de 2023 do Encontro de Saberes da UnB as Mestras do Saber: Makota Kidoialê, pedagoga e psicóloga do Quilombo Urbano Manzo (BH, MG); Tantinha, raizeira de Mineiros (GO) e integrante da Articulação Embaúba; e Lucely Pio, raizeira de Sabará (MG), integrante da Articulação Pacari e quilombola. Makota foi a primeira a chegar, ainda no período da aula anterior Pensamento Antropológico Brasileiro, selando a conexão entre as disciplinas. Os assuntos

tratados pela mestra ainda na primeira aula foram diversos: conflito entre comunidade e cidade; relação comunidade universitária; cotas e encontro de saberes; cuidado e herança afetiva; relações tradicionais entre território, cuidado e saberes; terreiro e espiritualidade.

Ela partiu de sua vivência na comunidade, ilustrando o contexto de conflito com a cidade, para relatar como se deu o primeiro encontro da comunidade com a universidade. Nesse momento, sua crítica à instituição foi contundente: “É a universidade que forma as chibatas que vem nos violentar” (Estevam, 2023). Também teceu críticas à lei de cotas, considerando-a “muito boa pro futuro, mas não pro presente”, que, no caso do Projeto Encontro de Saberes, seria diferente: “Os saberes tradicionais foram uma política pública de ações afirmativas de combate ao racismo!” (idem). Então, nos apresenta suas práticas de educação antirracista em, por um lado, levar os alunos universitários a conhecer o terreiro, dos quais muitos “acabaram ficando, mais os brancos; os alunos negros voltaram para suas casas”. Por outro lado, o projeto “educa quilombo” trabalha com as crianças do terreiro, introduzindo os saberes tradicionais a partir das temáticas no conteúdo curricular diário das crianças. Nisso, ela se aprofunda nas relações domésticas dentro do terreiro: “O filho não é do pai ou da mãe, é da comunidade”. “As mulheres cuidam do que tem vida e os homens cuidam do que não tem vida” (Estevam, 2023). Antes de terminar a primeira aula ainda, ela apresenta as dimensões espirituais do saber e do fazer no terreiro.

As mestras Lucely e Tantina chegam depois, por volta das 16h, quando houve uma breve pausa com direito a um lanche provido pelo instituto. Ambas as mestras estavam em Brasília para integrar a equipe de pesquisa no processo de registro enquanto Patrimônio Cultural Imaterial do “Ofício de Raizeiras e Raizeiros no Cerrado” pelo IPHAN, articulando o projeto da “Farmacopeia Popular do Brasil”. O projeto deriva da “Farmacopéia popular do cerrado” (2009), uma iniciativa da Articulação Pacari de mapeamento dos saberes em medicina tradicional das plantas do cerrado, e que pretende ampliar o escopo da pesquisa para o nível nacional. No dia anterior, também, Lucely esteve em uma reunião sobre os Biomas do Brasil com o Presidente Lula, a Ministra Marina Silva, o Presidente do IBAMA e do ICMBio Rodrigo Agostinho e Mauro Pires (Site do INCTI)²⁵. Talvez por esse contexto, as

²⁵ Matéria do site do INCTI “Mestra Lucely Pio se reúne com Presidente Lula e Ministra Marina Silva em diálogo importante sobre os Biomas Brasileiros”, disponível em:

discussões permearam temas como a articulação nacional de mestras e mestres tradicionais, políticas públicas e órgãos governamentais. Mestre Lucely conta a sua atuação como membro do Comitê Diretor Global na DGM, filiada ao Banco Mundial, que financiou um projeto de reflorestamento em 61 comunidades, recuperou +60 nascentes e +6.000 hectares. Ao que Mestre Makota sugere:

“Precisamos estudar como funciona o processo de licenciamento ambiental para [utilizar a fim do] reflorestamento. Bispo chamaria de Contra-Licenciamento”. “Para além do que o estado reconhece o território dos quilombos, é preciso ser reconhecidos os saberes dos raizeiros(as) para manter o bem-viver”. “O ambientalismo não é epistêmico, não reconhece os saberes tradicionais”. (Estevam, 2023).

As mestras também apresentaram suas iniciativas comunitárias no âmbito das farmácias tradicionais. A Mestre Tantina contou a história, intrinsecamente relacionada com seu falecido marido, da criação do “Ervanário São Francisco de Assis”, que gerou o livro “Ervanário São Francisco de Assis: Memórias, saberes e práticas de uma raizeira do Cerrado” que apresentou em sala de aula. A Mestre Lucely, por sua vez, encabeça a “Clínica Originário”, um laboratório de catalogação de plantas medicinais e fórmulas de remédios tradicionais, e que também promove Educação Ambiental para crianças de 4 a 12 anos. Porém, as Farmácias Tradicionais enfrentam um entrave jurídico com lobby da indústria farmacêutica, denunciado pelas mestras: “não há permissão para que mestres e mestras vendam seus produtos ou abram suas farmácias”. Na ocasião da aula, a Mestre Lucely realizou uma dinâmica no qual cada um falava seu nome e uma planta favorita; depois, aplicou um primeiro óleo essencial e pediu para nos concentrar em eliminar coisas ruins; por fim, aplicou um segundo óleo essencial e pediu novamente para nos concentrar em atrair coisas boas. A participação das mestras do saber terminou com a exibição do mini-documentário “Pequeno Dicionário de Erê - Reflexões de Luan Manzo”²⁶, a pedido da Mestre Makota.

A passagem das mestras do saber nas aulas de PAB e EdS do dia 23 de Novembro sumariza e dá concretude a todas as principais discussões que permearam o semestre. Também acentua as características da educação ministrada no Auditório do INCTI: uma educação dialógica, que está aberta e busca ativamente

<[https://www.cotas.org.br/noticia/28/mestra-lucely-pio-se-reune-com-presidente-lula-e-ministra-marina-silva-em-di-
alogo-importante-sobre-os-biomas-brasileiros](https://www.cotas.org.br/noticia/28/mestra-lucely-pio-se-reune-com-presidente-lula-e-ministra-marina-silva-em-di-
alogo-importante-sobre-os-biomas-brasileiros)>. Acesso dia 01/12/23.

²⁶ “Pequeno dicionário de Erê é um documnetário dirigido por Anderson Lima e estrelado por Luan Manzo, menino de 9 anos, que é bisneto da matriarca Mametu Muiande do Kilombu Manzo N’gunzo Kaiango, um dos mais reconhecidos pela cidade de Belo Horizonte (MG)”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6G7yvWYojcc>>.

permeiar seus espaços de estímulos coletivos e compartilhados, instigando significações que constituem uma identidade própria, mas que também o expande para outros ambientes, permitindo a sua transformação a depender das demandas do contexto social, político e histórico. Esse ambiente que se constrói não apenas é um lugar propício para a construção de saber coletivo, como também se constitui como um lugar de articulação e ativismo político. A memória se transforma em um recurso pedagógico potente, que permite conexões afetivas, empáticas e espirituais na relação entre o indivíduo e a sociedade. Os encontros, combinados ou ao acaso, não são só bem-vindos, como se tornam necessidade a partir do primeiro contato pluriepistemológico pela.

5. INÍCIO, DE NOVO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Considero que as hipóteses levantadas foram confirmadas: O Instituto Nacional de Ciências, Tecnologia e Inovação de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) promove sim uma Gestão Museológica mesmo sem ser um Museu; e as aulas ministradas compreendem sim uma dimensão de Educação Museal.

O campo Museológico parece ainda se ater muito aos museus enquanto instituições do estado burguês. Acredito que o contato com mestres e mestras poderia mudar um pouco essa perspectiva para compreender a importância do território para o exercício da memória. Preservar o meio ambiente, demarcar terras indígenas e quilombolas, fomentar agricultura familiar e combater o agronegócio... Tudo isso deveria ser compreendido como preservação da memória também. Parece até que as cabeças estão no mundo desterritorializado do qual Lévy (1999) menciona.

Os museus por decreto tem suas paredes brancas, mas o seu piso é encharcado com o sangue indígena e negro derramado e encoberto por gerações. Isso não é novidade: já está sendo apontado pelo campo há certo tempo, como pudemos aferir no decorrer do trabalho. Há de nos questionarmos o que fazemos depois disso. Trabalhar no sentido de diversificar o campo de representações e representatividades é um passo importante, mas não pode ser o único. Nesse sentido, faço coro com Letícia Vianna (2023) ao se referir a Garcia Linera:

A revolução acontece, por um lado, na perspectiva que ele chama de gramsciana, de mudança de mentalidade e paradigmas na ordem da cosmovisão da sociedade; e, por outro lado, na perspectiva que ele chama de leninista, de tomada de espaços estratégicos no território - no caso, dentro do Estado, pela ocupação e transformação do aparato político burocrático estatal. (p. 287)

Ao campo museológico sobra Gramsci e falta Lênin. O contraste entre as discussões sobre Educação Museal e os resultados da PEM-Brasil (2023) ilustram bem isso. E olha que, se analisar mais profundamente, pode ser que até Gramsci esteja em falta (pelo menos nas referências parece estar). É importante avançar nos paradigmas e considerar o campo da imaginação na análise, e é positivo que o façamos. Mas é imprescindível a análise da materialidade em perspectiva

histórico-dialética se objetivamos mudanças reais na sociedade, que extrapole o campo museológico. Políticas públicas não podem se reduzir a editais de fomento.

Com a finalização deste trabalho, passo a advogar por um maior contato do campo Museológico com os mestres e mestras do saber tradicional. De forma horizontal de fato, no caminho da inclusão e da reparação histórica efetiva. Não podemos permitir que os saberes ancestrais de Nêgo Bispo sejam extirpados de seu contexto quilombola apenas para evitar fadigas. Bispo deve ser respeitado tanto quanto Mignolo, por exemplo.

Talvez para isso, seja necessário alguma movimentação que reproduza, em alguma escala, o movimento que o Encontro de Saberes promove. Melhor ainda se for na direção do que as universidades estão fazendo com o título de Notório Saber. Ora, se uma raizeira conhece o poder curativo das plantas tão bem quanto um profissional da farmácia, da medicina, da biologia e da botânica, o que nos impede de reconhecer que os saberes como o da Mestra laiá-procóprio podem se equivaler ao de um Museólogo regularizado?

Penso ainda em quais seriam os impactos positivos que uma movimentação como essa proporcionaria para os povos e comunidades tradicionais. Será que proporcionaria cargos de decisão em instituições importantes na área, ou estariam sujeitos às mesmas condições dos 58,7% dos educadores museais, que recebem no máximo até 3 salários mínimos (PEM-Brasil)?

Apresento essas reflexões de bom grado. Elas foram os resultados dessa pesquisa e da minha trajetória na graduação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, p. 333-358, 2022.

ANTUNES, Jeferson; SILVA, Abigayl Fernandes da; SILVA, Ana Clarice Bezerra de Araújo & QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Diagnóstico rápido participativo como método de pesquisa em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 03, p. 590-610, nov. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-590>>.

ARAÚJO, Mirela e PRIMO, Bárbara (Org.). Inventário Participativo de Pessoas e Memórias: Museu de Arqueologia de Itaipu. Rio de Janeiro: **Data Coop**, 2018. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/livro_pem_dupla.pdf.

BARBOSA, Nila Rodrigues. **Museus e Etnicidade**: O negro no pensamento museal. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

BOLAÑOS, M. **La memória del Mundo**: cien años de Museología – 1900-2000. Gijón: Trea, 2002.

BORDENAVE, J. E. D. O que é participação. 1. São Paulo: **Brasilense**, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 95)

BRITTO, C. C. Teoria do efeito de teoria: reflexões sobre a organização do conhecimento no campo das Museologias contemporâneas. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 387–412, 2021. DOI: 10.19132/1808-5245274.387-412. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/110057>.

BRITTO, Clovis C. “As palavras continuam com os seus deslimites”: reflexões sobre Sociomuseologia e linguagem de especialidade. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário. **Teoria e prática da Sociomuseologia**. Edições Universitárias Lusófonas, Campo Grande, Lisboa, 2021.

BRITTO, Clovis Carvalho. “**Nossa maçã é que come a Eva**”: a poética de Manoel de Barros e os lugares epistêmicos das Museologias Indisciplinadas no

Brasil. Tese apresentada no Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia para a obtenção do título de Doutor, orientado por Mário Moutinho. Lisboa, 2019.

BRUNO, Cristina. Museologia: algumas ideias para a sua organização disciplinar. In: Museologia e Comunicação. **Cadernos de sociomuseologia**, v. 9, n. 9, 1996.

BRUNO, Cristina. Teoria museológica: a problematização de algumas questões relevantes à formação profissional. In: Museologia e museus: princípios, problemas e métodos. *Cadernos De Sociomuseologia*, n. 10, 1997.

BULHÕES, Girlene Chagas. As louças de vovó, o prato do garimpeiro, a altura dos olhos e nuvens; abelhas, formigas, seleção e seletividade; patrimônio, fratrimônio, a Casa da Princesa do Seu Tição e o Museu do Djhair; a cabeça da Medusa, árvores, rizomas, afetos, afetividades e bem viver; coleções, acervos, Musgo e outras performances museais. *Revista Eletrônica Ventilando Acervos*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 1-54, dez. 2016.

BULHÕES, Girlene Chagas. Museus para o esquecimento: seletividade e memórias silenciadas nas performances museais. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BUSTAMANTE, Ana Maria Goulart; CABRAL, Diogo de Carvalho; SILVA, Jorge Kleber Teixeira. Patrimônio ambiental e diversidade cultural do Brasil. In: EMBRAPA (ed.). *Conhecimento Tradicional: Conceitos e Marco Legal*. Brasília, DF: Embrapa, 2015. p. 103-159.

CÂNDIDO, Manuelina Duarte. *Gestão de Museus, um Desafio Contemporâneo: Diagnóstico Museológico e Planejamento*. 1.^a ed. Porto Alegre: Mediatriz. 240 páginas, 2013. ISBN: 978-85-64713-07-9.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia Costa Rodrigues. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. *Alagoas: Revista Mundaú*, n. 9, p. 23-49, 2020.

CARVALHO, José Jorge de. As Propostas de Cotas para Negros e o Racismo Acadêmico no Brasil. *Revista Sociedade e Cultura*, UFG, v. 4, n. 2:13-30, jul./dez, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70311216001.pdf>.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. *Mana*, v. 28, n. 3, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0402>>.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. *Mana*, v. 28, n. 3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0402>.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes, Descolonização e Transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (ed.). *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador, BA: EDUFBA, 2020. p. 13-58.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes, Descolonização Transdisciplinaridade. Três Conferências Introdutórias. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo Gonçalves (Org.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão/Salvador: EDUFBA, 2020. p. 13-56.

CEZÁRIO, Hilda Bárbara Maia; DAVEL, Eduardo. Participação Comunitária e Identidade Territorial na Gestão de Museus: A Mobilização Museológica Organizacional e Interorganizacional. *Cadernos de Sociomuseologia* nº 11, vol 55, 2018.

CREOLEZIO, Thais. Inventários participativos e planejamento museológico: aproximações entre museu, comunidade e patrimônio cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Museologia). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.103.2020.tde-29112019-160238>.

CREOLEZIO, Thais. Inventários participativos e planejamento museológico: aproximações entre museu, comunidade e patrimônio cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Museologia). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.103.2020.tde-29112019-160238>.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Museus, memórias e culturas afro-brasileiras. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, v. 5, p. 78-88, 2017.

CURY, Marília Xavier. *Exposição-Concepção, montagem e avaliação*. Annablume, 2006.

DORNELES, D. R.; DOS SANTOS, A. B. PALAVRAS GERMINANTES ENTREVISTA COM NEGO BISPO. *Identidade!*, [S. l.], v. 26, n. 1 e 2, p. 14–26, 2021. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1186>.

DOS REIS NETO, João Augusto. A pedagogia de EXU: educar para resistir e (r) existir. *Revista Calundu*, v. 3, n. 2, p. 25-25, 2019.

ESTEVAM, Daniel Lofego. *Pensamento Antropológico Brasileiro (PAB) e Encontro de Saberes (EdS)*. 2023, 9 f. Notas de aula.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Entre memória e patrimônio: a difícil gestão do passado. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 09-26, 2012.

FIGUEIREDO, Ana Flávia; VIANNA, Letícia Costa Rodrigues. O Encontro de Saberes e a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial. *Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural*, v. 9, n. 17, p. 90-104, 2020.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de saúde pública*, v. 27, n. 2, p. 388-394, 2011.

FREITAS, Maria Ester de. *Cultura Organizacional: Evolução e Crítica*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

Gandin, Danilo. (2000). *A Prática do Planejamento Participativo*. Petrópolis : Vozes, 8ª ed.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível aqui.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze, Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro de 1999.

Gomes, Alexandre Oliveira; NETO, João Paulo Vieira. Projeto Historiando: inventários participativos e musealização do patrimônio cultural em comunidades indígenas no Ceará. *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 8, 2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/42825718/Projeto_Historiando_invent%C3%A1rios_participativos_e_musealiza%C3%A7%C3%A3o_do_patrim%C3%B4nio_cultural_em_comunidades_ind%C3%ADgenas_no_Cear%C3%A1.

Gomes, Alexandre Oliveira. Aquilo é uma coisa de índio: objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19110>.

GONZAGA, Rodrigo Rafael. Imaginação museal e prática curatorial: a curadoria quilombista do Museu de Arte Negra. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: Por um feminismo afro-latino-americano. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GOUVEIA, Inês. Waldisa Rússio: museologia e política nos anos 1980. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 28, p. 1-29, 2020.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón (Org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-78.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Exposição: texto museológico e o contexto cultural, 1986. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). Waldisa Rússio Camargo Guarnieri - textos e contextos de uma trajetória profissional (Vol. 1). V.1, 1.ed., São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010, p. 137-143. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/publicacoes-do-sisem-sp/>.

HAMPATÉ B , Amadou. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO (Editor). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

HEITOR, G. Governamentalidade e produção de territórios: um olhar sobre a implementação do Programa Pontos de Memória. Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 99–126, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/44479>. Acesso em: 25 set. 2023.

Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (org.). Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Disponível em: <https://www.cotas.org.br/>.

ISOLAN, Fiorela Bugatti. A formação em Museologia nas universidades brasileiras: reflexões sobre o ensino da gestão e do planejamento sob a ótica da Museologia. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.103.2017.tde-17102017-110303>.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Livros Cobogó, 2019.

KONARÉ, Alpha Oumar. Towards a New Type of 'Ethnographic' Museum in Africa. *Museum International*, 66:1-4, 119-126, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/muse.12064>.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p. ISBN 9788573261264.

LIMA, Ari. A Legitimação do Intelectual Negro no Meio Acadêmico Brasileiro: Negação de Inferioridade, Confronto ou Assimilação Intelectual?. *Afro-Ásia*, n. 25-26:281-312, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/770/77002608.pdf>.

LIMA, Valdemar de Assis et al. Um diálogo decolonial e antirracista: entrevista com Valdemar de Assis Lima. *Sillogés*. Porto Alegre: Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul, 2022.

LIMA, Valdemar de Assis; PAIM, Elison Antonio. Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista. *Anais do Museu Histórico Nacional*, v. 51, p. 65-78, 2019.

LIMA, Valdemar de Assis. A educação museal no pensamento museológico contemporâneo: musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória. 2017. 179 p. Dissertação de mestrado — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LIMA, Valdemar de Assis. O Branco no Preto e o Preto no Branco: uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas na ambiência da Universidade Federal de Santa Catarina. 2023. Dissertação de doutorado — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2023.

LIMA, Valdemar de Assis. Pensamento decolonial: fundamento ético-epistemológico para a luta antirracista na construção de um sistema-mundo biófilo. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 11, n. 22, p. 64-78, 2022.

LOPES, Maria Margaret. O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2019. 372 p. ISBN 978-8527104258.

MACHADO, Tadeu Lopes. O museu vai à aldeia: desafios e possibilidades de educação museal na escola indígena. In: FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de et al. (ed.). História, Arqueologia e Educação Museal: patrimônio e memórias. Teresina, PI: EDUFPI, 2021. p. 139 - 157.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (Org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

MARQUEZ, Renata Moreira. Quase-etnógrafa-etc. Alagoas: Revista Mundaú, n. 9, p. 209-233, 2020.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela. Editora Cobogó, 2021.

MENDONÇA, Luís Carvalheira de. Participação na Organização: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas. São Paulo: Atlas, 1987.

MENEZES, Vinícios Souza de. Da representação à perspectivação de(s)colonial do conhecimento a ontologia informacional sob a tez ameríndia. Linc em Revista, v. 17, n. 2, 2021.

MIGNOLO, Walter (1992). Tradução de Gonçalves, S. N. L., & Ribeiro, G. B. (2018). Museus no horizonte colonial da modernidade: garimpando o museu de Fred Wilson. Museums in the colonial horizon of modernity: Fred Wilson's mining the museum. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 7(13), 309–324. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/museologia.v7i13.17751>.

MIGNOLO, Walter (1992). Tradução de Gonçalves, S. N. L., & Ribeiro, G. B. (2018). Museus no horizonte colonial da modernidade: garimpando o museu de Fred Wilson. Museums in the colonial horizon of modernity: Fred Wilson's mining the museum. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 7(13), 309–324. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/museologia.v7i13.17751>.

NASCIMENTO, Abdias do. O QUILOMBISMO: documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1980.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os Manifestos, o debate público e a proposta de cotas. In: Revista Lugar Comum. Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, n. 23-24, Rio de Janeiro, 1o semestre, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os novos manifestos sobre as cotas. In: Revista Lugar Comum. Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, n. 25-26, Rio de Janeiro, 1o semestre, 2009.

NASCIMENTO, Mona Ribeiro; GONÇALVES, Leane Cristina Ferreira. Educação museal em rede: surgimento e atuação das redes de educadores em museus no Brasil. Revista Docência e Cibercultura, v. 3, n. 2, p. 140-154, 2019. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39944>

NASCIMENTO, Mona Ribeiro. O campo da educação museal: possibilidades e desafios para o levantamento de informações e construção de indicadores. 2019. <http://repositorioexterno.app.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/2378/1/Mona%20Ribeiro%20Nascimento.pdf>

OBSERVATÓRIO DA ECONOMIA CRIATIVA DA BAHIA (OBEC); INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros: um panorama a partir da política nacional de educação museal. Joinville, SC: Instituto Brasileiro de Museus, 2023. 96 p. Disponível em: <https://obec.ufba.br/pesquisa-educacao-museal-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, Carlos Augusto de. A musealização do território como estratégia de gestão do patrimônio e administração da memória. Revista Memorare, Tubarão, SC, v. 2, n. 2, p. 34-51, jan./abr. 2015. ISSN: 2358-0593.

PARIZI, Vicente Galvão. O livro dos Orixás: África e Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PARIZI, Vicente Galvão. O livro dos Orixás: África e Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PEIRANO, Mariza GS. A análise antropológica de rituais. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2000.

POGLIA, Marco Antonio Saretta; SALOM, Julio Souto; MESTRE CHURRASCO. Jogo de Dentro, Jogo de Fora: o encontro de saberes da ufrgs e a capoeira de mestre churrasco. Alagoas: Revista Mundaú, 2020, n. 9, p. 146-167.

QUEROL, Lorena Sancho. Os novos modelos de gestão participativa em museus: contributos para o desvanecimento das dicotomias. Revista Interdisciplinar

de Gestão Social, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/22315>.

QUEROL, Lorena Sancho. Os novos modelos de gestão participativa em museus: contributos para o desvanecimento das dicotomias. Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/22315>.

RABELO, Priscila Batista; SEVERINO, José Roberto; ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. Aplicação do diagnóstico participativo na elaboração de uma Política para Museu. Salvador: XV ENECULT, Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2019.

RIBEIRO, David. A atuação dos museus e de seus profissionais no combate ao racismo: experiências no Museu das Missões, no Museu Internacional da Escravidão e no AfricaMuseum. Anais do Museu Histórico Nacional, v. 57, p. 1-26, 2023.

RIO GRANDE DO SUL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Encontro de Saberes - UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/encontrodesaberes/>.

RODRIGUES, Katia Frazão Costa. Aimé Césaire, da anamnese à enunciação. Revista Brasileira do Caribe, v. 6, n. 12, p. 465-484, 2006. <https://www.redalyc.org/pdf/1591/159114589008.pdf>.

SÁ, Edicarla Correia; PINHO, Maria José Souza. O “artear” metodológico pela afirmação de espaços de memórias. Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 18-37, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n1.21487>.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. Revista de Administração da UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5902/198346591555>.

SANTILLI, Juliana. Biodiversidade, agrobiodiversidade e conhecimentos tradicionais associados: O novo regime jurídico de proteção. In: EMBRAPA (ed.). Conhecimento Tradicional: Conceitos e Marco Legal. Brasília, DF: Embrapa, 2015. p. 103-159.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Editora Ubu, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília: Associação de Ciência e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ, 2 ed. 2019.

SANTOS, Deborah Silva; DE BRITO, Kátia Silene Souza. A descolonização da Museologia: experiências na preservação do patrimônio afro-brasileiro. Anais do Museu Histórico Nacional, v. 57, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://anaismhn.museus.gov.br/index.php/amhn/article/view/280>.

SANTOS, Deborah Silva. Museologia e Africanidades: Experiências museológicas de mulheres negras em museus afro-brasileiros. Tese apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia para a obtenção do título de Doutora orientada por Judite Santos Primo, Lisboa: 2021.

SANTOS, Giovanna Silveira et al. Inclusão, representação e pluralidade: uma proposta da Rede de Pessoas Educadoras em Museus de Goiás (REM-Goiás). Anais do Museu Histórico Nacional, v. 57, p. 1-18, 2023.

SANTOS, Joselane Lima da Silva. Um museu vivo: memória e educação a partir das narrativas do povo Kanindé. Orientadora: Carla Susuna Alem Abrantes. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Fortaleza, 2023.

SANTOS, Maria Célia Teixeira M. REFLEXÕES SOBRE A NOVA MUSEOLOGIA. Cadernos de Sociomuseologia, v. 18, n. 18, 11, 2002. Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/363>.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Reflexões sobre a nova museologia. In: Reflexões museológicas: caminhos de vida. Cadernos de Sociomuseologia, nº 18, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/3800>.

SANTOS, Suzenilson Da Silva. Um museu indígena como estratégia interdisciplinar de formação entre os Kanindé no Ceará. 2021. Tese de Doutorado.

Santos, Suzy da Silva. Ecomuseus e museus comunitários no Brasil: estudo exploratório de possibilidades museológicas. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS, Suzy da Silva. Ecomuseus e museus comunitários no Brasil: estudo exploratório de possibilidades museológicas. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Santos, Suzy. Museus indígenas e a construção de museologias afirmativas. Museus etnográficos e indígenas: aprofundando questões, reformulando ações, p. 174-190, 2020.

SANTOS, Suzy. Museus indígenas e a construção de museologias afirmativas. Museus etnográficos e indígenas: aprofundando questões, reformulando ações, p. 174-190, 2020.

SILVA, Bruno Goulart Machado. Trânsitos da cultura popular : política pública, produção, difusão e salvaguarda nos encontros de culturas tradicionais. 2018. Repositório Institucional da UnB, [s. l.], 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32408>.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. Diversidade na Universidade de Brasília: Um Breve Mapeamento da Luta Negra. Revista da ABPN, v. 13, n. 38:468-486, 2021.

SILVA, Pércila Márcia da. Processos museológicos em contextos de culturas tradicionais e populares: limites e potencialidades da autogestão patrimonial-três casos para estudo. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.103.2020.tde-28112019-115542>.

SIMÃO, Maristela. A presença africana e afro-brasileira nos museus de Santa Catarina. Tese aprovada em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor em Museologia na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, orientado por Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha, Lisboa: 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/9201>.

SIQUEIRA, Carlos Henrique. O Processo de Implementação das Ações Afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004). O Público e o Privado (UECE), n. 3:165-188, 2004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2547>.

THUM, Carmo. Povos e Comunidades tradicionais: aspectos históricos, conceituais e estratégias de visibilidade. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient., Edição especial, XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 162-179, 2017.

VIANNA, Letícia C. R. Patrimônio Imaterial. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. 2.

ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). ISBN 978-85-7334-299-4.

VIEIRA, Marina Cavalcante. A Exposição Antropológica Brasileira de 1882 e a exibição de índios botocudos: performances de primeiro contato em um caso de zoológico humano brasileiro. *Horizontes antropológicos*, v. 25, p. 317-357, 2019.

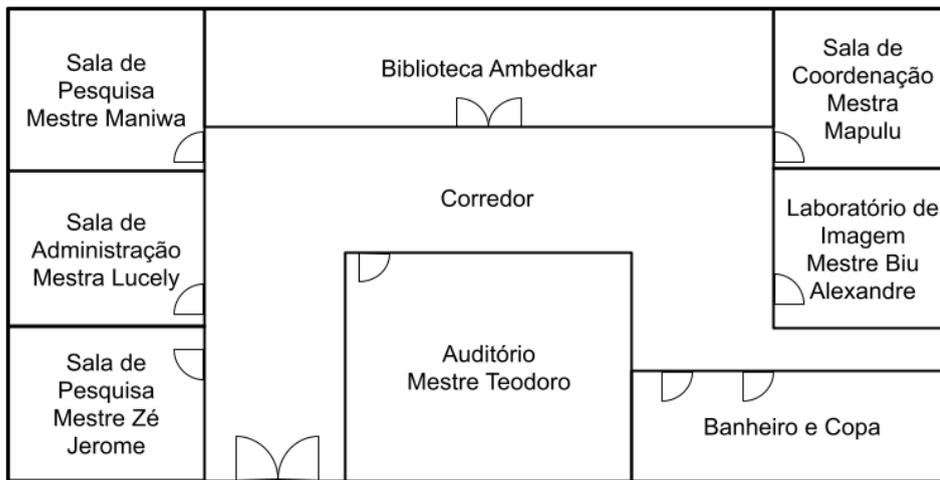
WILLIAMS, Raymond. *Cultura y sociedad (1780-1950): de Coleridge a Orwell*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

APÊNDICES

Apêndice A – Esquema de Planta Baixa da Sede do INCTI

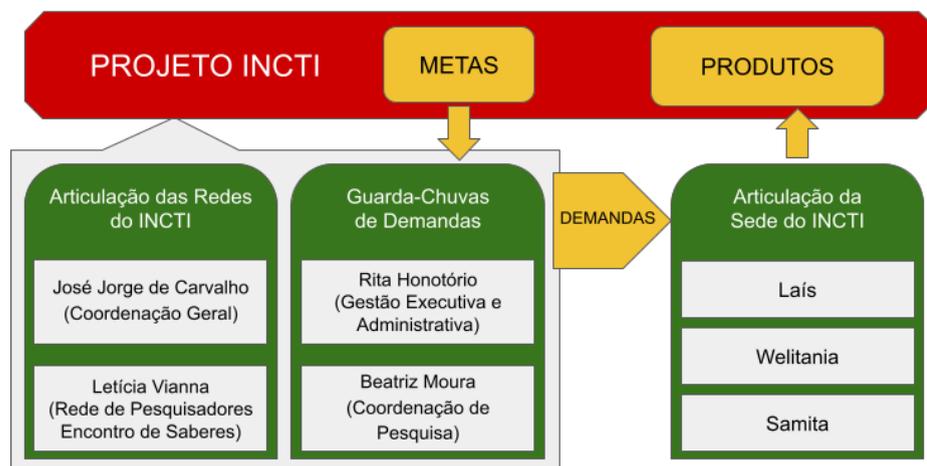
Esquema de Planta Baixa da Sede do INCTI:



Esquema fora de escala produzido por Daniel Lofego Estevam, em novembro de 2023

Apêndice B – Fluxograma Organizacional na sede do INCTI

Fluxograma Organizacional na sede do INCTI



Produzido por Daniel Lofego Estevam, em novembro de 2023.

Apêndice C – Esquematização de Anotações Pessoais das Aulas Pensamento Antropológico Brasileiro (PAB) e Encontro de Saberes (EdS) em 2023/2.

Aulas ministradas pelo professor José Jorge de Carvalho, no segundo período letivo de 2023 (agosto a dezembro). Ambas nas terças e quintas, Pensamento Antropológico Brasileiro (PAB) no horário de 14:00 às 16:00; e “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, também nomeado pelo Projeto Encontro de Saberes (EdS), no horário das 16:00 às 19:00. Dados obtidos por meio de observação participante de Daniel Lofego Estevam.

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
29/08	PAB		20 anos de cotas na UnB. Renovação da lei de cotas. Pensamento Antropológico Brasileiro antes das cotas. Antropologia Ubuntu.	Nego Bispo. Kopenawa. Lélia Gonzalez. Wanderson Flor "psicologia de terreiro". José Jorge de Carvalho (Revista Musas, 2022). Darcy Ribeiro. Roberto Cardoso de Oliveira "O que é isso que chamamos de Antropologia?". "Transformação do Mundo Indígena". Arthur Ramos "Guerra e Relações de Raça". Guerreiro Ramos "Patologia Social do Branco Brasileiro", "Redução Sociológica". Desmond Tutu.	
29/08	EdS	Prof. Valéria Bittar; Prof. Tânia Mara Campos de Almeida.	Espaço de aula Acolhedor. Universidades Pluriepistêmicas. Colonialismo. UNILAB e UNILA.	Zhao Ying Yang "Ontologia da Coexistência". Mikhail Bakhtin. Foucault "as palavras e as coisas". Jung "poder destrutivo do bi-polarismo"	Exposição da história clássica das flautas por Valéria Bittar, com objetos e demonstração (tocando flautas). "Plantas colocadas pela Mestra Lucely e os Objetos dos Mestres dispostos tornam o local mais acolhedor e com vida"
05/09	PAB		Eco-anthro-psico-sociologia. Manifestos Antirracistas (1943). ABA.	Arthur Ramos "Guerra e Relações de Raça". Kabengele Munanga "Repensando a mestiçagem". Zora "Voodooos e bodoos" (única disciplina negra de Boas).	"A UFSC pediu um Encontro de Saberes Antinazista". "Desenvolvimento é um termo terrorista".

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
05/09	EdS		Descolonizar o Currículo. Modelo Humboldtiano. Matematização do Cosmos. Paraguai.	Humboldt "Sobre a Organização do Ensino Superior". Walter Benjamin "O movimento dos cavalos só pôde ser estudado com o advento da filmagem". "Pedagogia da Alternância".	
12/09	Extra	Alunos convidados a comparecer na "III Marcha das mulheres indígenas"			
19/09	PAB		Paradigma Sujeito-Objeto.	Roberto Cardoso de Oliveira "Tempo e tradição". Jaider esbell (makuxi). Roberto Kant de Lima "Quando os índios somos nós". Jaqueline Muniz. Célia Tupinambá "Manto tupinambá repatriado".	"A USP aprovou as cotas há 3 anos atrás".
19/09	EdS		Revolução Pluriepistêmica. UNILA. BRICS. Nalanda (Universidade Índia). Al Azhar (Universidade Egito). Racismo Epistêmico. Bolívia, Equador e Colômbia. Descolonização. Encontro de Saberes no Ensino Médio. Novo Ensino Médio. Mestres Urbanos. Epistemologia do Cosmos Vivo.	Michael Apple "Sociologia da Educação". Bruno Latour "Ontologia orientada aos Objetos". Yuk Hui "Cosmotécnica". Leis 10.639/2003 e 10.645/2008.	"Descolonização: Superação do Horizonte Colonial". "Atitude Descolonizadora: o ambiente tem que expandir a partir do que os mestres disserem". "Não cabe na sala de aula, tem que ir pro campo, a gente quer que vocês vão às comunidades".
03/10	PAB		BRICS. Ciência x Ética. Agrotóxico. IA. Concursos Públicos. Revistas Científicas Alternativas. "Anarquia Epistêmica". Revolução Pluriepistêmica. Valores, Iniciativas e Saberes. Capitalismo Cognitivo.	Edmund Husserl "A crise das ciências europeias". "Capitalismo Cognitivo". UFJF "Jardim Sensorial". Murilo Seabra (TCC). Revista Perma.	

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
03/10	EdS		Revolução Pluriepistêmica. UNILA. Bolívia. Povos Tradicionais. Desburocratização da tradução. Legitimação Científica. Intervenção. Paradigma Sujeito-Objeto. Notório Saber. Processo de Tradução. Utopia. Queer. Sociedade do Medo. Teoria e Prática. Diagnóstico. Ideal e Real. Aprender pela Correção. Colonialismo. Fascismo. Epistemômetro.	Mestra Lucely Pio. "Pluriversidade intercultural". Ash Ashaninka (Huni Kuin). "Construção da personalidade da mulher indígena". Kitaro Nishida "Pensar desde la nada". "Pensamento da Emergência". Davi Kopenawa "A queda do Céu". "Metáforas do Perigo". "A unidade do conhecimento e da ação". Vladimir Pinheiro-Safatle "Circuito dos afetos". "virada afetiva". "A terra é que nos organiza". Nego Bispo "Transfluencia".	"Não há como solucionar antes do problema". "Processo de tradução 'traducture' (tradutura) 'oracture' (oralidade + literatura): 1. tradução <u>para</u> a->b 2. tradução <u>entre</u> ". "Utópico + Imprevisível + Incontrolável". "As mudanças do Encontro de Saberes são incontroláveis". "Se o Encontro de Saberes é infinito, a ciência é finita". "Para ter ação precisa ter visão, mas a ideação da visão é impossível: na primeira vez que você age, você corrige a teoria e deslança o processo de conhecimento". "Kant fundou/organizou a teoria racista".
05/10	PAB		Raizeiras. Paradigma Sujeito-Objeto. SUS. Diálogos Interepstêmicos. Medicina. Binarismo das duas Culturas. Capitalismo Cognitivo. Think Tank. Processo de Desumanização. Epistemologia do Cosmos Vivo.	"Raciocínio do Contínuo". Mãe Dango. C P Snow "Duas Culturas". Karl Marx "Fragmento sobre as máquinas" (196-).	"Não eliminar o paradigma Sujeito-Objeto, mas combinar ao paradigma Sujeito-Sujeito". "É possível romper com o processo de desumanização?". "Mestres: encarnar uma relação não destrutiva".

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
05/10	EdS	Prof. Sérgio Bahia; Prof. Norlan Silva.	Comissão UFF Acessível. Reforma Curricular. Epistemômetro. Arquitetura. Novas Epistemologias. Saberes do Axé. Desenvolvimento. História do INCTI. Preconceitos Internos. Revolução Pluriepistêmica. Transdisciplinaridade. Cotas. Geografia e Biomas. Consciente/Inconsciente Coletivo/Social.	Filme Xuiu Universo (Tese "Exu e a origem do Universo"). Pimentel. Siquivo Salami (Babalorixá). Mapa Etno-Linguístico. Boa Ventura "Pensamento Abissal". Altaci Rubim. Edmund Burke e Kant "Neo-conservadorismo". Universidade São Lázaro (Bahia). Raquel Bolzio "Eu situado e o eu relacionado". Lélia Gonzalez. Paulo César de Souza (trad.) Freud "recordar, repetir, elaborar/perlaborar e construir". Portaria Minc-MEC.	"Todos os povos tradicionais do Rio tem um mestre na UFF e na UFSB". "Geografia Básica <-> Biomas: As localidades às vezes geram respostas gerais". "Desenvolvimento: doutrinas de cima pra baixo, - desenvolvimento e + envolvimento". "Quando você muda a perspectiva, a linguagem também muda". "Estamos com grande dificuldade de produzir saberes próprios". "O Ensino Superior é empregabilidade, não conhecimento superior". "Nishida: Continuidade da Descontinuidade, Mutuamente influenciável, Desperta a Consciência da possibilidade da intervenção". "Unidade do conhecimento e da ação/prática". "A transformação às vezes não é completa. "A Imaginação Epistêmica tem relação com a imaginação social e política".
10/10	n/a		José Jorge participou do evento "I Seminário Internacional do IMEA" para abertura do Encontro de Saberes na UNILA.		
19/10	n/a		José Jorge participou da criação da "Rede Latinoamericana de Reparções para Docentes Afro-Descendentes" em Quito		
24/10	n/a		José Jorge participou de um evento para abertura do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Catalão .		

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
26/10	PAB*		Revisão da lei de cotas. Cotas. Processo Seletivo Itamaraty.	Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento "Relações de Raça no Brasil". Bourdieu "Capital Cultural". Mikhail Bakhtin.	"Falta de informação sobre as cotas: Mecanismos de exclusão mesmo nas políticas de inclusão". "A revisão da lei deveria ter retomado a memória da implementação das cotas". "Não há discussão pública sobre cotas étnico-raciais, as cotas são estigmatizadas nas escolas públicas: ideologia meritocrática, problema de autoconhecimento racial e complexificação do assunto".
26/10	EdS*		Epistemologias do Cosmos Vivo. Revolução Pluriepistêmica. Pesquisa e Representação. Descolonização. Pensar Sentir Fazer. Raizeiras.	Lacan "Sujeito Suposto Saber". Jung. James Lovelock "A origem de Gaia".	"A presença dos Mestres não é um luxo, é necessário! obrigatório!". "Muitos hábitos automáticos que não cabem mais: é o processo de descolonização". "O problema nem é o eurocentrismo, mas sim o 'euroexclusivismo'. Podem ter vários 'centrismos', pluri-centrismos, espaço para diálogo".
31/10	PAB*		Povos Tradicionais. Interface Afro-Indígena. Revisão da Lei de Cotas. Racismo e 'Etnofobia'. Retomadas Indígenas.	Decreto PCT 2003 e 2007. Nego Bispo "afro-confluentes". Ailton Krenak "Cidades como liquidificadores humanos". Fanon e Guerreiro Ramos "Guerra Cultural Identitária". Juliana Tupinambá. Baniwa, Gersem e Mundurukú.	
31/10	EdS*		Amawtay Wasi. Equador e Bolívia. Brasil, Estado e Direito. Epistemômetro.	Universidade Intercultural dos Povos e Nacionalidades do Equador (Amawtay Wasi). Carta de Veneza (Unesco Diversidade Cultural). Cardoso de Oliveira "Contribuição da antropologia para o 'nation building'".	

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
7/11	EdS*	Prof. Ana Flávia; (UFVJM) Prof. Silva Paz. (UFVJM)	Encontro de Saberes na Universidade da Diamantina (UFVJM). Descolonização. Relação entre Universidade e Comunidade. Mestres e Mestras do Saber. Mestres Urbanos.	“Festivale” (festival cultural perto de Diamantina). “Distribuição de Afetos”. Maria Luiza Molin “A pele das Cidades” (USHA). Gramsci “intelectuais orgânicos”.	“Projeto [Encontro na UFVJM é] trazer os Mestres e ter o ‘tempo de comunidade’: A universidade pode se montar em qualquer lugar, e não dá pra ser iguais em lugares diferentes”. “Mestres e Mestras podem ser contra-coloniais pois nunca foram colonizados, nós que já fomos colonizados devemos nos descolonizar”. “Temos que parar de falar que eles são analfabetos, pois ler e escrever não significa nada para eles”. “A importância colocada no papel dos mais velhos e das crianças; no capitalismo são vistos enquanto consumidores descartáveis”. “A universidade não reconhece os saberes dos alunos”. “Mestres Urbanos em três categorias: educadores populares, artes comunitárias e conscientizadores políticos”.
14/11	n/a	José Jorge participou de um Colóquio de Filosofia Oriental na Unicamp.			
16/11	PAB*		Crise Epistemológica na Antropologia. Reestruturação dos Currículos. Aprofundamento sobre o Epistemômetro. Geopolítica do Autor.	Foucault “O que é um Autor?”. Maldonado-Torres, Mignolo, Catherine Walsh. Fanon, Angela Davis, Neusa, Lélia Gonzalez, Arthur Ramos, Abdias do Nascimento. Antenor Firmin (haitiano contra a França). Eduardo Tosta “Oração tem efeito imunológico”. Masaru Emoto “Palavras positivas modificam as águas”. Mestra Mapulu. Mestra Lucely.	“A episteme eurocêntrica é diversa dentro de sua hegemonia, permitindo a crítica”. “Geopolítica do Autor: os autores ensinados, de onde são, que país vive, sobre que país escreve/influencia? como citam o Brasil: como ilustração/fonte histórica ou de forma dialógica?”. “Maldonado-Torres, Mignolo e Catherine Walsh falam sobre EUA, sobre África do Sul, mas jamais citam o Brasil”.

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
16/11	EdS*		Aprofundamento sobre o Epistemômetro. Geopolítica da Aplicação do Epistemômetro. Epistemologias/Abordagens Convergentes. Epistemologia do Cosmos Vivo. Relação Brasil e América Latina.	Joelson. Yuk Hui “Cosmotécnica”. Pierre Adoh. Nego Bispo. Ndlovu-Gatsheni.	Acabou a energia e continuamos as aulas à luz de celulares. “Com que frequência os autores brasileiros são citados? E como são citados: como ilustração/fonte histórica ou etnográfica? Ou parceiros?”. “Mudar o descolonial para algo mais propositivo”. “Dar as costas para a América Latina é coisa da academia, os indígenas transitam o tempo inteiro”. “Epistemologia do cosmos vivo é o projeto civilizacional de todos os povos tradicionais do mundo”. “Proporcional a Biodiversidade com a Diversidade Cultural”.
23/11	PAB*	Me. Makota Kidoialê.	Conflito Comunidade e Cidade. Relação Comunidade Universidade. Cotas e Encontro de Saberes. Cuidado e Herança Afetiva. Relações Tradicionais: Território, Cuidado e Saberes. Terreiro e Espiritualidade (Inquices).	Leis 10.639/2003 e 10.645/2008. “Criamos o ‘Educa Quilombo’: sentamos com as crianças, conversamos sobre o que foi aprendido e introduzimos os saberes tradicionais”. “Pedagogia das Engomas: trabalha os saberes das terras com as crianças”.	“Eles cortam árvores, a gente toca tambor”. “É a universidade que forma as chibatas que vem nos violentar”. “O tambor é o instrumento pedagógico das comunidades”. “Quando morremos, somos plantados e viramos árvores”. “A sala de aula lembra muito um Hospital: se tirar o tambor da gente, não vamos saber o que ensinar”. “Os saberes tradicionais foram uma política pública de A.A. de combate ao racismo!”. “Muitos dos alunos que foram [visitar] aos terreiros, acabaram ficando; mais os brancos, os alunos negros voltaram para suas casas”. “O filho não é do pai ou da mãe, é da comunidade”. “As mulheres cuidam do que tem vida e os homens cuidam do que não tem vida”.

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
23/11	EdS*	Me. Makota Kidoialê; Me. Lucely Pio; Me. Tantinha.	Iniciativas Comunitárias. Farmácias Tradicionais. Ciências e Terapias Tradicionais. Articulação Nacional de Mestras e Mestres Tradicionais. Políticas Públicas e Órgãos Governamentais.	Mestra Tantinha “Farmacopéia do Cerrado”. Mestra Lucely “Laboratório de catalogação e fórmulas de remédios” + Educação Ambiental com crianças de 4 a 12 anos: “Clínica Originário”. Lucely, presidenta global do “DGM” projeto de reflorestamento em 61 comunidades (Banco Mundial): recuperou +60 nascentes, +6.000 hectares. Lucely e Tantinha ocupam a comissão do IPHAN para o reconhecimento do Ofício de Raizeiras do Cerrado como Patrimônio, no posto de pesquisadoras (inédito). Encontro para a produção da Farmacopéia Popular Brasileira (Nível Nacional). “Feira Terra-Viva”. “Afrobetização na escola” (Makota). Lei 13.123 da Biodiversidade. Fundo do Meio Ambiente.	Mestra Lucely realizou uma dinâmica no qual cada um falava seu nome e uma planta favorita; depois, aplicou a primeira essência e pediu para nos concentrar em eliminar coisas ruins; por fim, aplicou a segunda essência e pediu para nos concentrar em atrair coisas boas. “A Terra dá o que a gente precisa”. “Precisamos estudar como funciona o processo de licenciamento ambiental para [utilizar a fim de] reflorestamento (Bispo chamaria de Contra-Licenciamento)”. “Para além do que o estado reconhece o território dos quilombos, é preciso ser reconhecidos os saberes dos raizeiros(as) para manter o bem-viver”. “Não há permissão para que mestres e mestras vendam seus produtos ou abram suas farmácias”. “O ambientalismo não é epistêmico, não reconhece os saberes tradicionais”.
28/11	PAB*		Aprofundamento sobre o Epistemômetro. Religião, Militarismo (Instituições Sociais). Mitos de Origem na Ciência. Cultura Organizacional. Conflitos Políticos Contemporâneos.	Convenção 69 (OIT). Nishida “Identidade absolutamente contraditória”. Oracy Nogueira “A discriminação”. Shrivastava (1985) e Maria Ester de Freitas (2009) “Cultura Organizacional”.	

Data	Aula	Convidados	Assuntos (Palavras-chave)	Referências Mencionadas	Notas/Eventos em Destaque (Frases)
28/11	EdS*		<p>Encontro com as Mestras. Maternidade Extensa. Feminismo. Saúde Mental. Corporeidade. Afeto Romântico. Sincretismo. Ginecologia/Parto. Pedagogia Antirracista.</p>	<p>Me. Makota Kidoialê; Me. Lucely Pio; Me. Tantina. "Ginecologia Feminista".</p>	<p>"As teorias são construídas, também, com as entidades espirituais; em contato com o cosmos completo opera de um modo diferente do pensamento apartado do cosmos". "O Encontro de Saberes preconiza uma transformação pessoal por processo de iniciação; o corpo transformado que leva a novas teorias". "O Preto Velho como um sujeito de conhecimento (o sujeito vazio da ciência)". "A teoria pode ser a ponte entre o mundo acadêmico e o mundo tradicional (pode ser epistêmico)". "O universo que vivemos não é laico e ateu, e não precisa ser dogmático para exercer a espiritualidade".</p>

*Aulas com suporte adicional por gravação de voz.

Apêndice D – Análise Comparativa de Assuntos nas aulas PAB e EdS

Data	Pensamento Antropológico Brasileiro (PAB)	Encontro de Saberes (EdS)	Relatório Estatístico	
29/08	20 anos de cotas na UnB. Renovação da lei de cotas . Pensamento Antropológico Brasileiro antes das cotas . Antropologia Ubuntu.	Espaço de aula Acolhedor. Universidades Pluriepistêmicas. Colonialismo. UNILAB e UNILA. Descolonizar o Currículo. Modelo Humboldtiano. Matematização do Cosmos . Paraguai.	Total de palavras (tokens):	312
05/09	Eco-anthro-psico-sociologia. Manifestos Antirracistas (1943). ABA.	Revolução Pluriepistêmica . UNILA. BRICS. Nalanda (Universidade Índia). Al Azhar (Universidade Egito).	Total de palavras distintas (types):	215
19/09	Paradigma Sujeito-Objeto.	Racismo Epistêmico. Bolívia, Equador e Colômbia. Descolonização. Encontro de Saberes no Ensino Médio. Novo Ensino Médio. Mestres Urbanos. Epistemologia do Cosmos Vivo .	Proporção palavras distintas/total:	0.689 (type/token ratio)
03/10	BRICS. Ciência x Ética. Agrotóxico. IA. Concursos Públicos. Revistas Científicas Alternativas. "Anarquia Epistêmica". Revolução Pluriepistêmica . Valores, Iniciativas e Saberes . Capitalismo Cognitivo.	Revolução Pluriepistêmica . UNILA. Bolívia. Povos Tradicionais . Desburocratização da tradução. Legitimação Científica. Intervenção. Paradigma Sujeito-Objeto. Notório Saber. Processo de Tradução. Utopia. Queer. Sociedade do Medo. Teoria e Prática. Diagnóstico. Ideal e Real. Aprender pela Correção. Colonialismo. Fascismo. Epistemômetro .	Palavras mais Frequentes (PAB, EdS)	Ocorrência (PAB, EdS)
05/10	Raizeiras. Paradigma Sujeito-Objeto. SUS. Diálogos Interepistêmicos. Medicina. Binarismo das duas Culturas. Capitalismo Cognitivo. Think Tank. Processo de Desumanização. Epistemologia do Cosmos Vivo .	Comissão UFF Acessível. Reforma Curricular. Epistemômetro . Arquitetura. Novas Epistemologias. Saberes do Axé. Desenvolvimento. História do INCTI.	cotas (7,1)	8 (7,1 +6)
26/10	Revisão da lei de cotas . Cotas . Processo Seletivo Itamaraty.	Preconceitos Internos. Revolução Pluriepistêmica . Transdisciplinaridade. Cotas . Geografia e Biomas. Consciente/Inconsciente Coletivo/Social. Epistemologias do Cosmos Vivo . Revolução Pluriepistêmica . Pesquisa e Representação.	epistemômetro (2,5)	7 (2,5 -3)
31/10	Povos Tradicionais . Interface Afro-Indígena. Revisão da Lei de Cotas . Racismo e 'Etnofobia'. Retomadas Indígenas.	Descolonização. Pensar Sentir Fazer. Raizeiras. Amawtay Wasi. Equador e Bolívia. Brasil, Estado e Direito. Epistemômetro .	saberes (3,3) tradicionais (2, 4)	6 (5,7 -2)
7/11		Encontro de Saberes na Universidade da Diamantina (UFVJM). Descolonização. Relação entre Universidade e Comunidade. Mestres e Mestras do Saber. Mestres	cosmos (1,4) universidade (1,4) Revolução Pluriepistêmica (1,4)	5 (3,12 -9)
			Geopolítica (2)	
			Racismo (2)	

16/11	Crise Epistemológica na Antropologia. Reestruturação dos Currículos. Aprofundamento sobre o Epistemômetro . Geopolítica do Autor.	Urbanos. Aprofundamento sobre o Epistemômetro . Geopolítica da Aplicação do Epistemômetro . Epistemologias/Abordagens Convergentes.	Espiritualidade (1)
23/11	Conflito Comunidade e Cidade. Relação Comunidade Universidade . Cotas e Encontro de Saberes . Cuidado e Herança Afetiva. Relações Tradicionais : Território, Cuidado e Saberes . Terreiro e Espiritualidade (Inquices).	Epistemologia do Cosmos Vivo. Relação Brasil e América Latina. Iniciativas Comunitárias. Farmácias Tradicionais . Ciências e Terapias Tradicionais . Articulação Nacional de Mestras e Mestres Tradicionais . Políticas Públicas e Órgãos Governamentais.	
28/11	Aprofundamento sobre o Epistemômetro . Religião, Militarismo (Instituições Sociais). Mitos de Origem na Ciência. Cultura Organizacional. Conflitos Políticos Contemporâneos.	Encontro com as Mestras. Maternidade Extensa. Feminismo. Saúde Mental. Corporeidade. Afeto Romântico. Sincretismo. Ginecologia/Parto. Pedagogia Antirracista.	

Foi utilizado o Processador Linguístico de Corpus online <<http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>>.

Apêndice E – Entrevista com Sara

Entrevista livre com Sara Nogueira de Araújo e Khamai Guerino

Entrevistador: Daniel Lofego Estevam

31 de Outubro de 2023

Entrevistador: Eu estou estudando o INCTI enquanto um lugar que gere memória da inclusão racial, né? Assim, como é um como é um lugar que nasceu dessa observação das cotas e aí com o encontro de saberes, eu fui percebendo tendo aula aqui no INCTI.

Eu venho tendo aula desde que “voltou da pandemia”, eu acho, e aí eu percebi os objetos que ficam expostos no... Bem, se eu tirasse foto, ou mostrasse para alguém, e falasse que era um museu a pessoa acreditava, sabe? (Pel) o jeito que tá exposto os objetos. E aí, com o andar das aulas eu fui descobrindo que esses objetos foram construídos nos encontros de saberes, e enfim, nas aulas.

E aí eu fui percebendo que eles são usados nas aulas que o José (Jorge) tem lá né as aulas que eles traz para o para o inct não necessariamente o encontro saber mas as diversas aulas que ele tem lá de vez em quando ele vem pega um objeto então

e aí eu tirei o imcti para estudar Essa parte a minha o meu recorte no TCC Como eu faço no geologia é gestão no zoológico então eu acredito que hoje estamos zoológica ela acontece para além do museu Mas é uma instituição ainda formalizada como instituição de pesquisa Então trabalha com a memória e aí eu tenho também trabalhado com memória não necessariamente vinculada ao

objeto a materialidade sabe eu acredito na memória em material né nos objetos no patrimônio material e aí a gente científico enfim e aí como eu tô

estudando gestão eu eu precisava entender como que funciona a gestão efetivas dessa organização dessa instituição E aí o máximo que você puder me dar disso já ia me ajudar

e eu acho Até certo momento o que acaba em guerra

início da pandemia aquilo que a gente já podia sair

acho que eu comecei em 2021

Aí trabalhei 2022 e saí agora no início desse

é a gestão funciona com o professor sendo diretor Até certo momento eu não lembro se ainda openberg Kelvin se diretor cabangalli

sério ele era o vice eu não sei se ele ainda pode ser só que ele não aparece aqui eles trabalham mais quando tem eventos ou seminários mais super estruturados agora o local ele é digerido pela Rita palmatória ela é a gestora tanto o pessoal de pessoas né da Galera quanto gestora do financeiro

aí a gente tem a equipe de administração que geralmente a Rita e mais alguém uma secretaria executiva que atualmente ela

e tem a equipe de pesquisa que tem como coordenadora Beatriz Moura que já foi aluna do professor foi orientando também ela

aí a Beatriz ela é coordenadora da equipe de pesquisadores do Instituto em geral ela é de pesquisa da equipe de pesquisa no Instituto E aí a gente tem os pesquisadores ele tem as três pilares que eu encontro de saberes

não encontro de saberes e a gente tem o que a disciplina no caso

a rede de pesquisadores pesquisadores que é composta por vários professores de todas as Universidades que tem relação e como é que o professor fala que tem mais a ver com os mestres e Mestres tipo

não vou saber direitinho mas eu posso te enviar o documento depois que eu tenho o que eu estudei não o documento uma apresentação falando sobre o Instituto que aí tem suas publicações as visitas do Mestres e tudo mais

e são seria comunidades por exemplo mas eu vou te enviar direitinho documento ver se consegue confirmar essa informação

eu produzi eu posso compartilhar de pesquisa e

a minha coordenadora me promoveu para pesquisadora mas não mudou muita coisa assim na prática nas atividades que eu já fazia o trabalho de pesquisa

pesquisa quem coordena é a Bia

as questões mais financeiras e administrativas é a Rita

com você eu acho que ainda não porque a Bia ela veio recentemente para Brasília estava mais no Pará

vamos conversar com ela porque ela trabalhou aqui que eu trabalho aqui por um tempo saiu voltou

a minha orientadora deu brilhante ideia de chamar Rita para ser minha

então é melhor em 2019 eu fiz uma a gente tinha um trabalho lá de cultura brasileira um negócio assim que tinha que fazer uma revista e aí o tema era pré-pretado o nosso tema foi movimento negro aí a gente foi foi aí que eu tive o primeiro contato com incli E aí a gente entrevistou a Rita ela inclusive socializou um livro do que eu conheci

Então é isso né a gente tem

Pois é e aí dentro dos pesquisadores como é que é dividido isso porque eu sei que tem duas frentes temáticas né Você tem um encontro saberes e cotas tem um encontro de saberes e o professor vai tudo que envolve cotas está um pouco relacionada ao mapa que foi um dos produtos que ele precisou entregar como prestação de contas para o CNPQ

e as pessoas que pesquisam como é que é essa distinção então a gente não tem contato direto essas pessoas Ai ainda tem a Letícia é porque a Letícia e isso ela trabalha muito fora no Instituto então a gente esquece ela trabalha ela é como se fosse assistente do professor e ela que tem um contato maior com a rede de pesquisadores Então se existe uma demanda mais específica eles vão entrar contratar ela

mas geralmente são professores que já estão na universidade e eu acho que pouquíssimos casos professores acho que eu só vi uma quando eu levanto fiz o

levantamento do Whats que pensavam-se no médico mas geralmente ele já estão com interesse na questão de saber tradicional questão racial étnica e eles entram em contato com o professor agora as relações internacionais o professor que entra em contato

Ah tá mas pelo que eu entendi essa rede ela é expandida né ela não são pessoas que elas não fazem a pesquisa aqui é porque eu ainda é um local pequenininho que salva a equipe mesmo participa mas quando a gente vê ele todo é uma estrutura enorme internacional por conta das relações que o professor tem nessas viagens que ele faz os mestres também dão muita oportunidade do professor conhecer outros mestres em outros países por exemplo mestre da Lucely ela participa de algumas organizações que convidam ela para ir em outros países aí o professor sempre acompanhando a conversa e acaba também conseguindo esses contatos E a equipe que trabalha nesse espaço

como é que essa equipe então administração vai ficar responsável aí ela fica mais em casa preocupada com CNPQ coisa é trabalho

executiva fica Passa mais tempo aqui e faz as questão de prestação de contas com ela elas são sempre Ah eu que gastou com que às vezes a viagem do professor às vezes é pagamento para mestre o mestre essas coisas com a Bia que que a gente fazia a gente organizava seminários pensava elaboração dos relatórios e tudo mais trabalho um pouco mais administrativos ou fazia levantamento Para prestação de contas ou apresentação do Instituto

assim nesse momento que eu chego funciona assim mas antes tinha muito trabalho com os mestres tipo da equipe Para o Alto Xingu é fazer propósitos ou pensar necessidades dos povos indígenas lá tinha parceria com outros pesquisadores para fazer levantamento linguístico essas coisas porque com Os anos passam assim como trabalho mais pequenininho mas antes do professor saía para Campo mesmo

né que interessante aquela casinha lá dos xinguanas foi quando ele fez esse projeto lá que durou um tempão aí ele traz os mestres de lá para dar aula aqui e constrói aquela casa junto com os alunos

isso

mas tem vários eu não sei se vai ficar aberta para ela é muita dificuldade em compartilhar esses documentos mais internos mas eu acho que perguntando ela consegue responder porque ela inclusive ela tá ela participou dessas viagens

e você sabe quem que cuida das plantas lá dentro tem que tirar o ponto essas últimas que entrou se foi a mestra Lucely comprou junto com a Rita porque precisa a gente precisava de um ambiente mais curativos vamos dizer assim aí quem cuida são as meninas não tem assim nada muito elaborado quando eu cheguei a forma com que foi organizada as coisas quem tinha organizado era sobrinha da Rita que trabalhava aí eu quero o nome dela não vou lembrar o nome dela mas ela quem organizava os objetos que teve a questão da inundação teve que reorganizar o Jorge que eu queria trabalhar com os objetos de memória lá ele falou isso que tem teve

aqui alagou E aí muitos objetos foram atirados e ele falou também que tem muitos objetos na casa deles trazem das viagens desses encontros que se foram

construídos com os alunos
e outros que eles ganham mesmo o Instituto ganha
em que a gente às vezes acha que é só um objeto simples mas tem toda um
conceito em volta tipo O Guardiã lá
Como é que é o nome
já dá para tirar não sei se você tava quando ela veio a última vez aquele aquela
conversa foi
bem Interessante foi teve o acampamento dos povos indígenas e ela veio veio ela
veio como é que era o nome do Cacique
ela tinha
que tem a fotinha dela lá no Yasmin que nossa traz todo uma história para aquele
Guardião eu conversar com ela e tudo mais
no desenrolar da pesquisa eu acabei me esbarrando com um campo que eu não
domino muito que é o da educação Teve um dia que eu parei assim o José para
comprar José Vamos fazer um exercício aqui administrativo de Marco referencial
Vamos pensar onde que o incd sim se encontra no mundo vamos pensar
qual que seria um cenário ideal Vamos pensar qual que seria o método ideal para
se alcançar esse cenário E aí ele foi para a sala de aula ele falou que a sala de aula
é um lugar muito sério que não representa qual o
sistema que está sendo gerada sabe durante os anos e o enquanto saber aquele
espaço físico ele foi se moldando conforme A Construção do Saber foi fazendo
deixando de ser uma um uma sala de aula de um estéria né que talvez funcione
para você dar aula de sei lá de algo extremamente
peito é por exemplo matemática dá para dá para você encher o quadro de conta
num lugar que E aí você realmente tem que estar focado naquilo ali mas por
exemplo a gente tem aula de Antropologia a gente tem aula de história a gente tem
aula de artes em lugares que não refletem o a episteme que a gente tá trabalhando
né E aí tipo aí veio a última parte né que é mais difícil que é de pensar
os métodos né o fazer
ideal e aí a gente acho que foi levantado duas coisas fazer mais Exposições com os
objetos porque já ocorreu Exposições no CTI antigamente acho que foi até com
um mestre que veio numa das edições do encontro saber e outra foi uma ideia que
eu dei para ele não sei se ele se ele acatou que foi de emprestar alguns objetos
para para os professores da rede ornamentar suas aulas
não sei eu acho que esse objeto para outros professores e nunca fez nunca porque
os professores querem mais tem relação são fora da UnB é esse transporte de
Geralmente eu acho que seria mais fácil pedir para o mestre vender se a pessoa
tivesse interessada comprar se for algo que possa ser comprado né o boi alguns
desenhos que tem um quadro lá aquela pintura foi feita no espaço não foi assim e é
um Guardiã que tá
da mapulo que tá cumprindo essa função vamos dizer assim no espaço do Instituto
então nessa aula espaço acadêmico ao espaço que tem identidade religiosas
subjetiva mesmo de diferentes cosmologias que acabam com existindo lá o bumba
meu boi e os outros objetos pequenininhos que tem que é uma pedra enorme na

sala dele tem a ver com energia para pessoas intelectuais e tudo mais então lá sempre lá é um lugar de confluência

por falta de palavra melhor espiritual para muitas pessoas diferentes né você falou que muita gente quando chegar lá

sente ver coisas que não vem nenhum outro lugar da Universidade do Brasil e que trazer plantas para o subsolo muito antes de começar a colocar entre os anos assim gera uma preocupação do Instituto de fazer aquele lugar mais habitável

Já que você tá pensando, também, memória, tem uma coisa muito legal de passagem das pessoas que já fizeram algum trabalho no instituto. Por exemplo: a Bea, ela começa como orientanda do professor, trabalha, consegue formação e vai para pós; a Rose, passa um tempo no Instituto, também consegue ir para pós. Eu trabalhei no Instituto, e acabei indo para a pós. E, dentro desse serviço, algumas concepções em relação a saberes, eles também mudam. As pessoas são afetadas olhando, sei lá, um memorial lá que tem as notícias com Ari, contando a história das cotas, as discussões que tem nas reuniões ou os trabalhos que são feitos, os contatos que a gente tem com os mestres e com as mestras, mudam completamente. A gente até falou que o INCTI é um lugar muito de passagem... não é um lugar para você ficar, é um lugar para você passar, ser afetado de alguma forma e a partir de uma mudança, sei lá, para alguma oportunidade melhor. Já meio que “transformado”. É um lugar de encontros. E tem encontros bem interessantes inclusive, não é querendo mistificar o lugar, mas as pessoas acabam indo e fazem umas trocas assim, que às vezes uma tava pensando: “ah eu preciso conversar com uma pessoa tal”, e de repente aparece uma pessoa aleatória que o professor tá levando para conversar, que vem de outro estado, e essas pessoas se encontram e trocam uma ideia muito legal. Essas coisas... é muito estranhas as coincidências. Que nem a Laís, que precisava, que estava sentindo dor e tudo mais, e de repente a Rita parece com a mestra Lucely e a mestra Lucely só fala uma coisa muito pessoal para ela e, tipo, elas nunca tinham se vistos pessoalmente, nem trocado conversa, nem nada. Essas coisas, esses encontros acontecem. E tem essas memórias, são construídas nesse espaço: Lugar de encontrar outras pessoas e montar a própria rede. Então lá, a gente não só elabora em conjunto as questões de diferentes epistemologias ou cosmologias, mas elas se entrelaçam e se encontram de alguma forma. Muito interessante porque são conhecimentos bem diferentes e visões distintas de mundo. É só uma parte da memória que é interessante também no instituto. (Entrevista. Sara, 2023)

Nossa que legal

essa não tinha ideia que o Instituto eram todas essa Vibe holística não interessante porque sei lá como aluno né que vai lá de vez em quando quando tem uma matéria cada vez mais o sol entra no matrícula no deseja porque assim não faz todo sentido né se você comparar uma forma de algo Quem é essa um lugar o professor ele primeiro que obriga a gente meio que ficar se olhando né e depois ele com essa mania que ele teve esse ano de começar a passar os olhos realmente

transforma né coisa eu não sei se é o que você tá procurando inclusive porque evidentemente não consegue contribuir mais sobre a história da educação e eu como aluna Apesar de ouvir muito

eu acho a sala de aula aquela sala pelo menos ainda muito estilo assim eu sou uma pessoa que convivo qual que é o seu nome disso

e mais três vezes eu tive episódios bastante fortes naquela sala eu acho que sendo subterrâneo não é algo que ajuda tipo você fica meio difícil aquela luz branca é muito forte apesar de ter aquele desenho na parede ele fica para minhas costas tipo assim ela é pequena não tem circulação de ar não tem janela não tem luz inclusive uma vez que a gente recebeu aquele personagem indígena não sei qual que era a posição dele dentro da da comunidade dele eu acho que ele era enfim altíssimo e era a única coisa

naquela sala eu comecei a dissociar para

assim tipo porque é uma sala

muito branca muito séria Muito laboratório entendeu então assim o lá de fora da sala é muito mais convidativo eu acho né O professor já tentou negociar ambientes na parte de cima que fossem mais aberto porque fazia mais sentido para a aula mas a UnB só disponibilizou esse espaço e é muito representativo porque o professor que tenta pensar epistemologias diferentes é dentro da antropologia colocado lá no subsolo numa sala que fica extremamente longe do departamento de antropologia para fazer esse trabalho então a questão de ser nesse espaço não foi uma decisão

interesse É sim horizontal fio a NBA a gente só tem aquele espaço que a gente sabe que não tem muitos outros espaços que não são usados e que ficam mais próximo do verde porque seria até mais interessante quando o professor trouxe as Mestres para cá um espaço que fosse mais próximo do verde mas não conseguem 80 só esse tempo assim a posição dele como uma pessoa idosa

mas eu fico pensando assim né a gente discute tanto sobre estar no Bioma Cerrado eu fico pensando Caraca na época da seca agora não né Tá chovendo mas na época da seca Rose mesmo foi dar aula ali nos Gramados então assim eu acho que é uma aula que faria sentido no Espaço Aberto inclusive porque não fica só ele falando todo mundo fala todo mundo se ouve tipo não ia ficar uma gritaria uma pessoa numa ponta outra na outra todo mundo do celular deitado

e tem a biblioteca lá também os livros são do professor

ponto todos os livros são arquivos pessoal dele ainda tem muitos outros na casa que ele acha mais interessante trazer para cá porque o A Primeira ideia da biblioteca que as pessoas que tivessem interessadas em pesquisar o assunto pudessem ter acesso com todo o problema da inundação eu não sei se você já entrou lá e viu que tem uma mini catalogação Só que não é sistematizado então não então não sabe quais livros que tinham antes ainda estão quase que foram perdidos Professor também tem uma sala cheia de arquivos fica mais próxima do banheiro que é de áudio visual

que a gente não tem mais como tipo aparelhos para comprar e ouvir ou assistir

que tem um filminho assim um modelo de filminho e você fica assim eu não sei aí eu tenho que é de ciúme Mesmo bibliotecando assim dava muito para fazer

sei lá parcerias com professores eu acho que os professores mandam departamento são super aberto não sei porque que não há essa parceria eu também não tenho o que eu trabalhei Não consegui identificar um motivo

para isso mas não é tão aberto não sei se é porque a universidade não foi tão receptiva né com não teve uma relação tão amistosa não sei se é porque há um medo de sei lá mas em relação ao conhecimento que é produzido tem muita muito plágio essas coisas não sei

e tem essa dificuldade porque o produto final do Instituto enquanto prestação de contas é produção de conhecimento e as experiências com a própria UnB nunca foram tão boas então tem essa necessidade assim de ai vamos me proteger e vamos nos proteger enquanto isso como como que você conseguiu trabalhar lá eu vi uma teve uma vaga a minha amiga mostrou a vaga interessante eu participei e fiz a entrevista na época tava uma preocupação maior em contratar pessoas negras porque faria mais sentido porque o discurso do Instituto seria colocado em prática geralmente são pessoas indígenas as prioridades são para as pessoas de minorias

aí ela recebe vários currículos aí faz as entrevistas e ver a pessoa ela é importante e assim sempre com interesse de que talvez a pessoa não tem um currículo maravilhoso mas na conversa assim é um interesse tem um compromisso de ajudar a pessoa se aperfeiçoar também que isso é legal que é o que a gente aprende a ver se eu aprendi bastante coisa no instituto

durante esses 10 meses que a gente namora você comentou várias vezes da organização daquela biblioteca não foi Acho que isso foi um trabalho que vocês começaram não conseguiram levar adiante desesperar uma pausa é porque é muito lindo e na casa do professor ainda tem mais aí a gente sempre fica pensando será que o professor realmente leu tudo eu acho que já passou numa aí que eu tava depois da aula foi lá ajudar a carregar livro para lá e para cá e são assim diversos e se realmente professor ter comprado na maioria mostra que a formação dele e o interesse dele porque tem desde religião até a arte medicina Aí você fica uma biblioteca completa e que não é eurocêntrica

que ele traz o a cristianismo budismo não sei o que em vários idiomas

se tiver que fazer um trabalho de recuperação dos livros eu não cheguei a pegar esse momento a gente só pega o momento que a gente tirou das Caixas Depois ainda só isso que não tem uma ordem a gente tentou manter na prateleira tipo religião colocasse mas não tá no nome que fala ai Tá lindo vocês tem aí tem que procurar finitamente eu deixar Mas dava sim para fazer essa parceria sistematizar mesmo a gente consegue fazer QR Code tanto hoje em dia tipo da época que você trabalhou

que você tem que você passou por uma possibilidade de conseguir produzir ciência com outras perspectivas de mundo que inclusive se aproximam de mim que fazem mais sentido e a oportunidade de conversar e fazer trocas pessoais com os mestres e os mestres Eu acho que isso foram as coisas inestimáveis que eu tive nesse período do resto sem dava para aprender em outros lugares mas não da forma que eu aprendi aqui

bom então é isso mesmo que eu precisava saber ela não vai falar mas talvez seja

relevante para pesquisa uma imagem legal mas de duas vezes menos umas duas ou três vezes quando você tava mais triste a gente tava indo para Salmo você encontrou algum conforto e abraçar aquele Boizinho que fica no corredor Ai que legal então tem é um museu que a gente fica atrás de um cordão de novo eu não me sinto à vontade de pegar naquelas coisas que eu entendo uma pessoa então eu pegar uma Maraca por exemplo ali balançar tipo apropriação Eu Não Vou Saber tirar nenhum som daqui provavelmente eu só vou infantilizar aquilo lá que tem tudo

Mas elas encontra bastante conforto em abraçar aquele Boizinho era um pedacinho de casa e eu acho que as colegas indígenas quando vão tanto que sempre que o portão ficava aberto alguém entrava alguém entre eu sempre se deixar é um lugar convidativo as pessoas vão entrar Nossa mas que interessante porque que essa sala é assim aí está em olhando as paredes os quadros e começam a perguntar que lugar é esse como funciona não sei o quê as pessoas realmente têm uma sensação de Museu até as pessoas da turma pode sentar nessa cadeira perguntou ela pode sentar na cadeira porque eu pensei que você decorativo você pega e bota assim eu tento ter esse respeito de entender que não é uma fantasia de carnaval mas uma Sara por exemplo

não é para as pessoas entrarem

não é um museus Porque como a cama infantou tem objetos que não é para gente ficar pegando balançando não é um museu que está aberto até porque não tem como ficar acompanhando visitaçào vamos dizer assim porque teve objetos que já sumiram aí ela tem esse é uma menina ela prefere não deixar e tem coisas que não é para a gente tocar mesmo tipo

a gente não vai ficar pegando

de graduação é um lugar de sala de aula tipo está bem híbrido bem múltiplo nas funções interessantes um universo expositivo

é só porque eu não sei eu não sabia como reagir tipo não saber o significado de um totem quando você leva as coisas a sério pode causar medo pode causar alegria você não sabe Para que que serve totem você não sabe se passar debaixo dele você vai ficar com o grafismo na porta na entrada já tem o significado não vou lembrar mas se você tentar professor ele fala de boa que é o mesmo que tem a China entrada da casa xinguana é de proteção ou algo do tipo literalmente na entrada né eles os mestres do Cacique os líderes Eles vieram dos outros do Xingu e fizeram aquele grafismo durante uma aula explicando tudinho então tem nada assim que parece ser aleatória toda aleatório

tem um uma coisa que eu gosto também é o painel dos Mestres que tem atrás que dividia a biblioteca Eu acho muito interessante

outra coisa também no na minha pesquisa que eu quero reivindicar é que não só o espaço físico é um espaço de gestão de memória mas o espaço

virtual

um novo não sei se entrou ou se você já tava quando eles fizeram novo não acho que não né porque foi iniciada de arquivos guardados em HD que já teve vários problemas alguns se perderam outros não documento produzido por pessoas que passaram aqui trabalhando tudo mais aí a ideia é conseguir ter esse lugar para

arquivar a memória do Instituto que seja de uma forma de um acesso mais fácil inclusive pessoal entender que antes de tudo que as vezes fica um pouco abstrato é como as aulas do professor assim vai construindo vai acontecendo e funcionando

todo mundo consegue fazer conexão entre o painel falando sobre a história das cotas e aqueles objetos representativos do Poder saberes não ocidentados muita gente que chega lá e fica com uma cara de quem comeu música assim mesmo é né porque são também duas propostas completamente diferentes né uma é uma meroteca é o que que existe no no na vida ocidental na beroteca é o recorde de jornais disponibilizados numa linha do tempo e é assim e aí e aí você vai para um tipo de Exposição que ainda ou ainda digo que tem um que legal porque algumas semióticas estão parecidas é apresentadas como por exemplo a dispersão dos objetos né Porque deixa eles

mais centralizados

numa parede por exemplo e a As etiquetas são coisas que são me remetem muito a forma de Exposição ocidental normal e perguntavam então a pessoa que organizou já não estava mais quem chegou não consegui explicar o significado das coisas então a etiqueta foi uma forma que encontra da gente conseguir lembrar e conseguir explicar Tipo quem que fez algumas o professor falando o nome disso é isso Quem fez foi tal pessoa na internet tudo certinho explicando e teve outros que a gente também foi pesquisar melhor para a gente conseguir explicar para as pessoas o que são as outras o professor que foi falando que era então vocês têm

um registro do nome do que é cada um eu não sei se tem o registro não mas eu não sei mesmo porque tinha muita teve muita coisa que a gente só fazia grudava todo mundo entendeu a informação

na hora que sim

na hora que o José Jorge morre né existe essa coisa ocidental mas que também não é muito ocidental ele tem esses conhecimentos nele a biblioteca ele que tem a lógica ali os objetos ele que ele não botou isso eu acho que você tocou no cérebro da questão do meu problema

Isso é uma informação que eu tô dando mas não sei se eu se ele poderia ter dado mas já foi pensado em algum momento todo o processo de trabalho construção que o professor faz elaborado no instituto

com o nome dele para entender o trabalho que ele fez em todos esses anos porque eu não Instituto a gente fala do dos resultados do trabalho mas acho que tem essa questão da memória do professor também enquanto pesquisador que trabalha com isso com esse tema

aí seria um instituto um MCT que não tem mais como objetivo

de gestão de contas para o CNPQ tem o objetivo de falar existe pesquisadores que trabalhavam com isso e é possível trabalhar dessa forma eu acho que

seu professor realmente é um bicho não enquanto pessoa ele produz conhecimento para caramba né à toa que o professor é nota não sei o que lá no é um pesquisador do Instituto ele consegue por conta do que ter um grau enorme de produtividade e relevância no campo científico

Nossa que interessante que você falou isso porque foi uma essa ideia que veio

assim de transformar num Instituto do José porque foi uma coisa que a minha professora mesmo openciou de se ao invés do que eu tô trabalhando agora se eu não queria ver se o José Jorge tinha um pensamento museológico próprio eu acho que é importante porque a gente tá com ele agora ele tá trabalhando mas depois que ele sai quem é que vai discutir isso

Será que o professor tem pessoas próximas na UnB que queiram dar continuidade para o trabalho dele e que possam que o interesse seja o mesmo tipo só tem um espaço que realmente Produza tem polêmicas Claro acontecendo um homem branco e todo esse pioneirismo será mas acho que enquanto pesquisador e pessoa que tem essa importância sim seria interessante ter um espaço em memória do professor já tem para tanta gente babar

nossa muito obrigado viu isso vai ser de muita ajuda mesmo
eu tenho eu vou te mandar também a

Apêndice F – Entrevista com Laís, Wellitania e Samita

Entrevista semi-estruturada com Laís Costa Correia, Wellitânia de Oliveira Rocha e Samita Ilê M. C. de Souza.

Entrevistador: Daniel Lofego Estevam

22 de Novembro de 2023

Transcrição

e açúcar

então eu tô estudando como vocês fazem aqui no incto com a memória né tanto a questão da das cotas como a questão do enquanto saber né e tudo isso Começou porque eu vejo sempre sempre fui muito fascinado pelos objetos que estão aqui na no Instituto e sempre achei muito doido que assim

não é não é comum a gente entrar pelo menos na minha experiência que eu tô numa na museologia Lá é muito pequeno não é muito comum tem um lugar tão sei lá com uma cara específica sabe E aí eu procurei muito saber como é que como que isso se dá de forma assim no dia a dia mesmo porque eu eu sou aluno de museologia estou fazendo TCC sobre o Instituto e eu o meu lado da museologias é do da gestão Museu lógico

né e eu queria saber de vocês

Primeiro só para registro qual que é qual que é a área que cada uma de vocês trabalha dentro do Instituto até mesmo para eu revisar o organograma que eu tenho pesquisado.

Pelo que eu sei a Laís trabalha com a Rita certo?

executiva

trabalho com pesquisa também

com as demandas que a Rita Passa para Bia e a Bia passa para mim E aí eu executo mais ou menos as demandas com as meninas né nem sei que nome seria isso auxiliar de pesquisa alguma novidade o importante é a gente conseguir executar as demandas que são importantes para a gente construir as metas

do projeto porque depois a gente tem que prestar conta construir todo o processo né que faz parte da execução desse projeto e para a gente executar mais importante do que a nomenclatura de cada uma faz é a gente tentar resolver né então a gente por isso que a gente chama de demandas também né porque as demandas chegam a Rita Às vezes a demanda chega para Rita Rita Passa pra gente ou às vezes né ela dialoga isso com a Bia e organiza de uma forma sistemática em que a gente consiga executar e resolver se acaba como ela falou acho que ela falou bem né a gente acaba atuando em várias Friends porque de acordo com a necessidade até porque a gente não tem uma equipe gigante e também nem tem uma carga grande demanda a gente tem demandas que são especificamente daquele momento e sempre demanda se tem alguma relação com as mesmas quantas pessoas trabalham

diretamente com a sede né no caso

híbrida sede quem está articulando a sede somos nós três mas elas estão elas fazem a o guarda-chuva das demandas né de onde elas estiverem elas não estão vindo na sede elas coordenadora pesquisadora mas eu acho que entraria eu acho que ela tem carinho sim é tipo assim de chocolate é verdade então eu acho que seria perfeito nós somos sete pessoas no total

E essas demandas elas eu entendo que você falou que a Rita que passa mas essas demandas elas vêm de outro lugar certo então aquilo que é o escopo de tudo que a gente tem que executar por um período então de acordo com a proposta que foi escrita a gente tem as demandas acontecem a partir de por exemplo a encontro de saber quando sabemos é uma proposta que foi sugerida e aí a gente executa essa proposta de forma que consigamos atingir um prazo entendeu E aí tem várias coisas por exemplo né que a gente poderia colocar publicação de um livro então tem uma relação direta tanto com conhecimento que está sendo produzido nas aulas que vocês têm como também né como também tem a ver com uma meta maior porque a divulgação do conhecimento comunicação é ah agora sim

e vocês dividem essas demandas tipo ah tem as demandas

Às vezes as

demandas ou então pública determinado assunto mas tem uma decisão tem uma divisão tem uma divisão mas a gente acaba Tem coisa que coisa mais administrativas a parte que ela é coisa que só ela faz quer mexer no sistema que eu sei é outras coisas é administrativos tem uma planilha um negócio a gente tem um plano de trabalho que foi construído por elas e no plano de trabalho tem a função e as coisas de cada um eu tenho né realizada de trabalho que são mais sistematização junto com a Bia então a gente monta o plano tem aí eu tenho o meu plano ela tem o dela E aí a partir do plano elas vão exigindo algumas coisas de nós então é como se realmente né Ela é gestor e a outra coordenadora e nós vamos executando isso então por exemplo por semana a gente tem algumas atividades que estão em curso né Por exemplo a gente tá com

com problema que a relação ao bebedouro então toda semana a gente coloca alguma coisa para além disso a gente também alimenta essas informações nutrello e a gente também faz o relatório é tem WhatsApp também sim tem o próprio comunicação via e-mail também drivers quando acontece

a plataforma para as reuniões

geralmente

não funciona que a gente tem umas as reuniões mesmo então a gente vai se comunicando de WhatsApp

[Daniel 09:01]

voltando só para pesquisas agora fazendo esse recorte da pesquisa dos projetos de pesquisa eles servem Em algum momento para ajudar no pessoal falar isso como pesquisadora para por exemplo tem alguma relação

Direta com as nossas pesquisas

como eu já fiz a minha dissertação e antes de fazer dissertação Eu também estive aqui trabalhando eu acho que tem sim o impacto positivo inclusive conceituar no sentido mesmo epistemológico né no sentido de trazer discussões que são feitas enquanto saber para minha para minha produção acadêmica Inclusive eu publiquei agora um artigo junto com uma equipe da secretaria pública no ano passado aquilo que saiu agora Teve até lançamento agora no evento e Nesse artigo eu sinto encontro de saberes e tem que trabalhar a parte da de uma de uma constituição que o Antônio Bispo faz né que é ser contra Colonial para pensar o ensino de sociologia né trabalha com cidadania e democracia a partir de desses autores né então eu trabalho essas temática com Antônio Bispo com as crenac colégio

Para justamente mostrar que tem uma produção né dessas populações da população negra dos povos das Comunidades assim como também vem de uma comunidade Então eu acho

que tem um impacto Sim nesse sentido mesmo Inclusive eu consigo incorporar quando eu trago esse texto mas para Além disso eu acho que eu até falei eu falei isso essa semana semana passada é no início desse mês minha amiga defendeu até de doutorado a Lidiane E aí eu mandei e eu tava arrumando os convites eu mandei para o professor Mas eu mandei para todo mundo né porque era realmente para divulgar aí ele falou que coisa boa e eu falei para ele eu falei sou muito obrigada né Eu acho que foi muito importante conhecer o senhor antes de desse processo todo que eu conheci ele e aí é isso ele super incentivou a gente na produção ele incentivou a gente fazer uma escrita que fosse do nosso lugar mesmo a partir de outras Vertentes que não só a gente Mônica antropológica então eu acredito que tem um impacto sim

e vocês todos são da parte da Ciências Sociais não como é que é a minha informação acadêmica infantil licenciatura letras espanhol e aí eu entro no Instituto a partir do meu conhecimento e experiência de projetos culturais sociais que o atores de forma independente então isso meio que foi meu ela ficou no Instituto né E aí quando eu percebo não não atuo ainda como uma estrada né não fiz nenhuma proposição ainda mas algo que tenho esse interesse exatamente por influência do Instituto das pesquisadoras do qual eu eu acompanho né a toda a trajetórias né A questão das fotos que também eu acredito que seja alguma coisa que precisa ser validada na minha história então eu entro no Instituto a partir disso né sendo que a minha formação é do ministério público e

[Samita 12:25]

Eu acho que influencia sim. A primeira pergunta que você fez aqui foi a temática do Instituto, né? Ela tem influência do pessoal sim. Muita coisa eu entrei em contato [por] aqui no instituto. Por exemplo, o conhecimento sobre as comunidades indígenas de forma geral era uma coisa que eu tinha pouco contato e aqui eu comecei a entender um pouco mais, conhecer um pouco mais. Saí um pouco do lugar comum, do que eu sabia sobre indígena e tal, e aqui eu comecei a me adentrar mais e assim comecei a perceber outras coisas. Na perspectiva das ações afirmativas, faz total sentido para mim, então já era uma área de comum acordo. Quando eu vim para cá, eu já tinha noção do que é que se tratava. Não sabia, realmente, da relevância do Instituto: que tinha partido daqui né, da vivência do professor e tal... Ele e de outras pessoas da mesma época que ele. Inclusive, acho que principalmente pelo Ari. Pela experiência do Caso Ari, né? Então, eu não sabia desse caso histórico e aqui eu entrei em contato com isso, assim, de saber mais o histórico, a raiz de onde começou essa ideia da política afirmativa de costas, aqui dentro da UnB.

e é isso

de veterinária para cá

sim porque eu precisava trabalhar e surgiu a oportunidade de estar aqui então como é que fala esse assunto em assim que eu tinha interesse né de aprofundar e tudo e através daqui eu tive também mais contato com a antropologia né antropologia e tudo e aí aplica aí também para o mestrado

em antropologia e que que coincidentemente já tinha uma área de afinidade com o que eu queria estudar que eu não pensava que tinha que que era um curso que eu pensava fora mas daqui a pouquinho que tem uma parte dele aqui na antropologia um viés Enfim eu posso explorar e aí e aí eu tô de veterinária antropologia nós interessantes Mas eu posso perguntar qual que é a pesquisa Eu fiquei interessada

agora eu nem parou do meu terceiro interessado mesmo de pesquisa inclusive com professor assim Tem alguns professores mas tem especial que estuda a ciência da técnica né que aí ele vai ele estuda muitas relações humanas e não humanas Não especificamente animais mas tem também estudos com animais e humanos nem na antropologia tem muito isso né animais perspectivismo isso E aí é mas essa linha é uma linha né aí dentro disso tem várias coisas que eu vou poder me

me apegar assim para caminhos diferentes mas é uma linha que vai para esse lado vocês falaram bastante que tem relação as temáticas que vocês pesquisam aqui com a o trabalho pessoal né de pesquisa mas eu imagino que a maioria a maior parte é me ajudem aí que a maior parte das pesquisas realizadas aqui aumentam um acervo de pesquisas do próprio Instituto seria isso

poderia dizer que o Instituto do inctg tem uma acervo de pesquisas que são produzidas por aqui

ou assim nossas individuais Não mas ele aqui tem uma rede né uma rede de professores que particulares com o projeto maior que é o projeto do encontro saberes e esse projeto ele é vinculado a várias universidades né naturalmente e é e aí nesse tempo em pesquisa especificamente que tem a relação ou com as fotos ou quando saber Tem sim é porque assim

[Samita 16:46]

Eu entendo como se aqui no Instituto fizesse também um compilado, [...] é como se fosse um laboratório de rede de pesquisadores que estudam a mesma temática ou temática correlata. Então, por exemplo, tem o Encontro de Saberes, que está difundido já, em várias universidades no Brasil e tudo, mas tem também o Observatório das Ações Afirmativas, que [são] várias pesquisas que são realizadas sobre as ações afirmativas (sobretudo das cotas) nas universidades. Então tem os pesquisadores de várias outras universidades nacionais e internacionais que estudam essa essa matéria e produzem um trabalho sobre esse assunto. E aí tem um que se forma uma rede, um conversa com o outro...

Então tem um sistema de banco de dados interno interessante e da parte de comunicar essas essas pesquisas Quais são as principais meios é o artigo científico ou pelo caderno de inclusão

pelo site não sei

de todas as transformações do Instituto então por exemplo num processo de atualização até as meninas já fizeram a colocação dos cadernos alguns artigos alguns materiais também inclusive da rede também que não faz então meio que tudo que o Instituto produz que são acadêmicas mesmo ativo ou outros outras coisas também são colocados no site

voltei até um banco de dados dos das tccs

you vê que não tipo assim

tem mas é um início assim né também não dá para porque tem muita gente que produz também matérias né ele produz

como é que fala pesquisa então tipo assim ele tem mas assim aí você vai ver que não é não é recipiente tem alguns e tal tem muitos outros que a gente vê que são que tem nas nossas planilhas né interna de muita gente que também estuda né gente até mais que foi Pioneiro assim da política de aplicar estudar políticas né das Universidades E aí ele é como se fosse os frutos desses primeiros assim muito quando fez o seminário mente mais né E aí a gente e aí as pessoas até

as mestras né E doutoras que vieram a Petronilha né A

coisa adora né as duas horas né na verdade aí são pessoas mais são mais à frente né nesse sentido que já há muitos anos por falar nesse seminário Eu imagino que foi uma demanda né e apareceu uma tonalização porque eu percebi que ele ele não foi o primeiro evento que o imcti agora teve a reunião com a reitora is do Internacional dos 20 anos das cotas teve uma coisa que me tocou muito como Museólogo que foi que algumas objetos que estão aqui no Instituto né na é Eles foram para o público Como como que isso se deu qual que foi o objetivo disso porque

[Laís]

A ideia era levar um pouco do que é o Instituto aqui embaixo lá para cima porque muitas pessoas não conhecem, e aqui realmente a gente tem todo esse material cultural importante que faz parte da história do Instituto. De certa forma são obras de arte, mas também coisas que fazem parte das vivências das pessoas que estiveram aqui.

Por exemplo, a casa que foi lá para cima, foi construído no mapa uma aula de arquitetura indígena né então é uma coisa que tipo assim a obra de arte pode ser considerada porque é um protótipo ali não coisa do que é mas é uma coisa que também é feita lá na casa do mestre e como é que é o nome dele é o maninho eu acho que é uma língua

[Welitania]

Levar alguns traços importantes daqui também foi uma forma de mostrar a diversidade de conhecimento que é produzido através dessas obras e mostrar também que a gente tá aqui, mesmo que muita gente não saiba que nós estamos. Então eu acho que foi uma estratégia muito boa, mostrar a cara do projeto, mostrar também o que vem sendo produzido aqui.

[Samita]

Contextualizar as pessoas lá em cima, né? Igual o bumba-meu-boi que foi lá pra cima... Então tudo faz parte, também, da história do Instituto, do que foi também produzido em uma aula do encontro de saberes.

[Welitania]

E eu acho que isso que é importante que a Samita tá falando né, que essas produções são geradas a partir desse momento da ocupação desses Mestres nessa Universidade. Então esses Mestres vêm enquanto professores, pessoas que vêm transmitindo esses conhecimentos, e a materialização disso mostra que essas pessoas são sim doutores e doutoras sem titulação acadêmicas, mas são e produzem conhecimento.

então

eu sei que alguns objetos aqui eles pelo menos na minha pesquisa ele se diz tacaram um pouco por serem objetos que por exemplo não poderiam ir lá para cima e são dois exatamente que foi até que é a máscara em Hangar

e o selo daqui da porta
vocês tem como me contar como é que
você falou a pintura que tem ali no arco
que engraçado

na verdade eu não sei eu sei
que é relacionado a uma um povo indígena que

E aí meu conhecimento é bem assim eu não lembro você me pegou no pulo aí vai ser muito diferente para cada inclusive é muito rápido Tem uma palavra que tenha a mesma sonoridade pelo menos sonoridade que eu não sei como é que é escrito mas o Anhangá né Inclusive a gente fez um encontro de Whey Andradas E aí tanto faz Jéssica a máscara ela é uma máscara de proteção daquele lugar mas é o mesmo tempo pode ser muito perigosa para algumas pessoas Então tem uma relação chamantica né que envolve então o objeto sagrado você não pode manipular ele inclusive nem tocar para algumas pessoas por exemplo até para quem trabalha no determinado grupos você não pode ter determinados a festa então por exemplo tem uma professora Nossa da antropologia trabalha um grupo rival a esse grupo então ela ela não gosta quando ela vê ela já fica assustada porque ela sabe simbolizam que tem atravessado né é um sistema de proteção a Marcela ela trabalha com outro grupo

é porque essa máscara né ela ela é perigosa para o grupo que ela trabalha porque tem sede né que já foram chamadas de que que chama então esfriar é o ponto também de língua G que é a mesma língua do rosto que eu trabalho mas a máscara que tem aqui não é uma representação ela

hidratação né mas aí cada pessoa se eu te disser que manga com leite faz mal se você acha que isso é uma banalidade para você e você não vai comer para mim eu não vou comer porque minha avó sempre diz para não comer então é uma representação que pode sim ter um valor Dependendo do que você tem toda a representação vai ser vai afetar de uma forma de outra quem o receptor daquele que estuda por isso o oráculos e sua magia né do Street e explica muito bem sobre essas questões né de como que a magia pode ou não afetar e ele disse foi impactado e tudo mais porque para isso para quem tá lá como espectador observador participante pode achar Nossa que coisa louca dessas pessoas acreditar nisso que existem

para aquela pessoa faz sentido aquilo opera então eu como ver onde uma família extremamente sincretica é extremamente cuidadosa né com os aspectos rituais e a magia eu prefiro não desacreditar entendeu mas eu não vou dizer para as pessoas acreditarem também o que eu quis dizer que eu ouvi dizer que veio realmente um Pajé para restaurante É isso mesmo Como assim veio um projeto aqui no início dele para restaurar Essa Máscara Vou perguntar para o José

besta

mas não tem como descolar ela da parede né amigo
também é de um grupo

TMk 12

[Daniel 30:44]

essa questão do de ter objetos sensíveis aqui até espiritualmente falando é um dos fatores do Corredor pelo menos não ser aberto ao público

[Lais]

Acho que o instituto em si, a gente preserva bastante por conta das produções (porque a

gente fica com medo, não é todo mundo que pode tocar) também não pode tirar foto sem dar os devidos valores, os devidos créditos de quem produziu, pois aqui realmente tem algumas obras que foram doadas por meio das visitas e das experiências que o professor, juntamente com os pesquisadores, tiveram. Então é importante que se for tirar foto, dar os devidos créditos, a devida história, não deixar ambiguidade quanto aqueles itens. Então é por isso que a gente preserva bastante a visita, se vierem, avisar as pessoas com uma comunicação prévia até para que a gente possa até ajudar.

[Samita]

E outra que o Instituto não funciona como Museu, ele é um Instituto de Pesquisa. Então por exemplo, a gente tá aqui trabalhando e tals, no computador, então a gente não tem como parar para ir lá e aí apresentar, enfim, falar isso aqui é não sei o que...

[Welitania]

Inclusive, isso que a Samita falou é essencial, porque preste atenção: uma das coisas que eu fiquei aqui pensando... E é isso mesmo, porque a gente não tem se fosse de visitação tinha que ter alguém específico pra falar "olha essa pintura aqui foi feita pela menina, nã nã nã... Essa pintura ou outra aqui.. quem são essas pessoas? São os Mestres e as Mestras do Saber, a gente não tem como fazer isso, entendeu?

[Lais]

A gente não tem o quantitativo de pessoas para fazer isso, sabe? (e teria de ser uma pessoa específica só pra isso, entendeu?) Teria que ver se isso faz parte do projeto inicial, porque às vezes a proposta não é que isso se torne um museu.

[Welitania]

isso agora ensina a extensão né não pesquisa ensino mais do que extensão assim eu acho que eu lembro que a gente falou uma vez e o professor também que ele tinha muito interesse né de levar enquanto o cabelo para as escolas mas isso ainda não foi possível justamente por causa disso que a gente tem várias metas para cumprir várias coisas que a gente tem que fazer então por exemplo no mês passado né eles tiveram em vários grupos só estão em vários eventos coisas que ele desmarcou né a aula eles tiveram um evento super importante né que então foi um evento internacional que a gente ficou de cá né muitas vezes fazendo as coisas que eram preciso fazer enquanto eles estavam lá fazendo alianças expondo o conteúdo né de todo o trabalho do Instituto então é muita coisa

TMk13

[Daniel 34:03]

tá não é um museu e não é para ser visitado

Não tudo bem eu imaginei que fosse assim nossa foi uma treita né Porque eu tive que conversar com a minha orientadora tá eu sei que não Museu mas eu entendo que a museologia pode ser feita fora do museu mas assim vocês ou pelo menos eu vejo que a maior parte dos objetos que estão ali aqui expostos tem pelo menos um identificador

[Lais]

Na verdade é que, como o instituto está aqui desde 2010, ele já passou diversas pessoas de diversas equipes que cada produto desse foi produzido e foi entregue. E aí, cada equipe neste atos, a partir dessas demandas, fazia essas identificações, existia um método de

organização, uma sistematização.

[Samita]

E eu acho que é importante ter, independentemente de ser um museu, eu acho que é importante para a pessoa chegar lá e estar: “isso aqui é tal coisa”, porque, se não, cai no imaginário mesmo, no senso comum da pessoa “Ah, isso aqui é índio não sei o que fez”... tipo, não! Isso aqui tem um nome, esse aqui tem um mestre, uma pessoa, etc.

[Laís]

Mas assim, não tem um padrão da gente falar “ah, foi feito assim a partir dele, assim, e de tal pessoa”... porque foi algo que foi construído, né? de 2010 até agora.. então isso tudo foi produtos de visitas, foram de produções de tempos atrás.

MTk 14

[Daniel 35:24]

Por que que vocês Espanha esses objetos no corredor?

[Laís]

É só pra demonstrar mesmo que o instituto não é só a parte de pesquisa (que também é uma parte que é um material), mas também que existe um produto que é palpável que as aulas produziram, que as visitas dos mestres trouxeram trouxeram alguns materiais de demonstração, que foram presenteados ao instituto, juntamente com estudo, com alguns presentes de outras universidades, outras coisas.. Então acho que é isso: essa exposição é demonstrar que, tipo assim, tudo gera um produto, então esses produtos geram o que está exposto.

[Welitania]

Eu acho que é gerar essa memória também, do tipo: “ah, esse é um instituto de pesquisa que fala de tal coisa... Pô, cotas é uma das coisas que fala, pronto, já botou a Hemeroteca, já conta um pouco da história das costas aqui na universidade. Então já tem isso de que a pessoa já entra, ela já se localiza, já sabe de qual que é o assunto, do que se trata mais ou menos. Pode não ter assim, sabe? Exatamente como a gente está te falando aqui mas...

eu acho que dá uma uma situada numa introduzida do Futuro Taborda qualquer temática e para vocês no pessoal é importante ter esses objetos num lugar que vocês vêm trabalhar todo dia ou enfim periodicamente se é somente assim mesmo sei que se causa algum conforto ou depois que eu descobri não acho que sim porque eles são eles tipo assim porque faz sentido é o que é a temática do que se trata por exemplo eu fiquei tão falando eu acho que causaria um estranhamento se será tivesse uma obra de arte nada Verde inclusive sei lá como Monalisa ali aí velho mas qualquer não faz sentido entendeu Tipo estar aqui nesse indústria é não ia fazer sentido eu tinha que ser realmente as coisas que são produtos questão tipo não sei o conhecimento um pouco mais diferente do padrão acho que que tem essas coisas faz com que a gente perceba que realmente não é um ambiente tipo da Universidade padrão sabe Estamos nas universidades mas o que produzimos aqui é algo além é o que se você não vai encontrar então numa biblioteca tradicional se você não vai conversar com professor que tem uma ajuda totalmente acadêmica que não tem essa

experiência que não tem uma vivência um pouco mais um olhar diferenciado mas que isso é que essa toda essa preocupação com a parte estética do Instituto acho que é muito isso quando vamos fazer aqui tipo assim estamos evidenciando uma mestra uma indígena que por muitas vezes academia e isso é uma parte das vezes é tratado como o indiferença Enfim então acho que essas Produções faz com que e essa amamentação tem institutos fazem que a gente entende que realmente que estão na universidade que as pessoas que estão aqui até mais porque são muito abordando é realmente não posso saber né é o lugar que tipo assim tem

não comporta mas ele até mais do que isso mais do que comportar é tipo assim olha o quanto é rico aqui né e amplo assim e teve um dico cultura de saber de formas de existir de formas de ocupar

não é uma coisa tradicional igual a Larissa falou tipo assim eu quero coisa que a gente vê tradicional nas universidades Ah e mostrar a linha não sei o quê então meu pai totalmente informal só escuto conversa muito inclusive com os tempos antes deu por exemplo se você até do que aconteceu minha conta 21 é uma coisa assim mas indígena uma coisa assim mas mas não tinha mesmo mas quando vem com 20 mais por exemplo acho conversa muito com a atualidade a trazer nossa foto de grafite o mesmo tendo a temática sendo indígena das costas também raciais mas trazendo outros tipos de expressões artística mais atuais Então acho que

o Instituto da solidificação das dos objetos acho que é muito para isso também eu poderia dizer a gente poderia e esses esse ambiente ajuda a entrar num foco da pesquisa daqui tipo vocês vem pesquisar aqui ou trabalhar na questão administrativa e tal no lugar que se ambienta dessa forma será que dá a gente pode eu posso colocar como que ajuda vocês a entrar no foco ali da pesquisa eu acho que ajuda no sentido de que as coisas aqui também não são megas objetos né tipo assim ela traz insignificado e tem funcionalidade por exemplo sei lá sei lá tem coisa que ah tem uma biblioteca legal não sei o quê né A parte estética é legal tem desenho assim não sei sei lá mas às vezes realmente eu preciso de um livro que tá aqui nessa parte da biblioteca

eu vou pesquisar que faz parte da pesquisa que eu tô fazendo Então tenha a questão do ambiente mesmo tipo da né tipo é um confortável é bonito é legal de estar e tal mas tem também a funcionalidade desses objetos e do que eles representam

e tal todas as equipes e não trouxe pelo menos mas se não leu ele sabe onde achar tipo assim eu preciso pesquisar tal coisa não espera aí ele vai entender por causa daquele livro eu botei a minha amiga mas e aí eu sempre pergunta isso porque os pessoal da do da biblioteca vive ali do lado do meu Instituto Você tem uma catalogação do biblioteca tem um sistematização

[Welitania]

Tem uma sistematização prévia, mas assim, muito mais descontextualizada. E isso é uma das [...] coisas que é para ser feito, mas ainda não foi realizado. Eu lembro que desde 2019, né?

[Laís]

Eu acredito que é um banco de pesquisa pessoal. Então assim, não tem como a gente padronizar uma forma de organização sendo que a pessoa que faz uso é quem tem que determinar como que tem que ser. Então assim, a gente meio que agrupou, tentando numa forma de facilitar o acesso por temática, mas não tem como a gente padronizar ainda. É

aquela coisa: não tem uma coisa formal por conta mesmo de quem que é, então não é de uso aberto, não é de uso público, e nem tem a pretensão. Então, por não ser algo que vai ser exposto e proporcionado ao público, tem que ser uma avaliação mais interna de acordo com o que o professor as coisas interessantes pessoal além de outros também que na minha residência dele e outros também estão no lugar por causa disso esses livros aqui pessoal e alguns são de produção do Instituto mas assim muito poucos comparador E aí para você só para passar os espaços

a gente já falou do Corredor da biblioteca Pois é essas salas de pesquisa por exemplo esses livros que estão aqui eles também são doações do professor Mas por que que eles estão aqui e não na biblioteca porque estamos usando para pesquisa é isso conta de espaço a proposta do Instituto é que a partir de que as metas são construídas nessa executadas esse espaço tenha mais visitante pesquisadores então assim a partir do momento que tem mais visível as pessoas também vão tendo algumas necessidades Elas podem fazer a consulta já que fazem parte da rede do professor mas também tem um material vou colocar esse vestido para poder então se não necessariamente fica aqui de uma forma fixa né a gente pode depois alguma outra e a gente focou no momento como exemplo pessoal mas depois a estrutura pode ser removida com as coisas dos livros né na verdade as pessoas pesquisadores podem utilizar sabe como tecidos colocando os o material de estudo então as salas de pesquisa aqui também servem para rede s foram projetadas para isso fazer as atividades para execução das atividades administrativas E aí essa aqui aquelas duas pesquisas de pesquisa

Ah eu coloquei como sala de arquivo

a gente utiliza mas assim se dependendo da demanda de pesquisadora a gente ficou com certeza pode desocupar

a sala você contou nesses quatro essa sala não tá bom

e nessa sala

essa sala de apoio

eu vi do professor que tinha umas fita audiovisual antiga e aí porque existe alguma algum movimento para mexer nessa vida o Instituto ele produz bastante material tanto visual Ponto Alto visual e tanto quanto também material físico né então para poder por exemplo a gente tá fazendo algumas dificuldades porque a gente está buscando plataformas para poder deixar o material seguro então a gente utiliza da externo com outras coisas que o projeto em si proporciona né permite

mas esse teria que ser uma das metas propostas em projetos para poder atualizar todo esse efeito para que não se perca né

mas é o que tem que ser vista se está previsto no projeto sabe

autorização

Eu venho acompanhando há um tempo antes de eu começar a estudar

[Daniel]

Eu lembro que vocês tinham um site diferente do que tem agora inclusive muito melhor de agora essa eu achei muito chique vocês terem o cotas.org que antes era era mais um domínio da UnB né como é que foi isso essa mudança o porquê

[Welitania]

A comunicação faz parte das metas do instituto, né? Então, como é um Instituto de Pesquisa, tem que manter um canal de comunicação, como a rede, e o público externo -

todos de forma geral - para ter conhecimento. Então ele foi uma das metas. O antigo era bem antigo né já tava assim, obsoleto. E aí esse novo site traz acho que uma proposta diferente né? O [antigo] site saiu e eu tava entrando, então não peguei muito do da formação desse site, mas eu sei que todo o planejamento desse site, de estrutura, tudo foi pensado muito com muito parecido assim de cada um fazer uma parte e pensar uma parte, "aí vamos colocar uma coisa que é importante colocar tanta coisa essas coisas", junto com programador do site. Então foi tudo pensado pela equipe de forma a conciliar as metas do Instituto, e ele sendo inclusive uma dessas metas né são todo mundo atualiza o site que eu vi que tem uma uma parte lá de Notícias esse programador ele vem por fora contratar do início de tudo ok

essa sala de reunião só para terminar os espaços aqui

ela desculpa eu não sei como como vocês se referem essa sala aqui que a gente tem aula auditório Claro

ele ele é usado não mas eu tive bastante aula no auditório mas ele é usado para outras coisas também

sim tipo assim que a gente planeja internamente ou a convite ou traz algum convence ou alguma outra funcionalidade alguma coisa assim mais planejada que tem a me faz mais sentido a gente faz uso do espaço né Não só dor de história como também desse Foi eles convidou né que é uma forma também inclusive de integração do Instituto com com a proposta do evento que tá sendo organizado por exemplo ela teve as metas aí a gente foi constituinte de pessoas também já utilizou corredor juntamente com a história eu sei que todo mundo utilidade interessante que vocês utilizam o corredor e o auditório porque

o corredor tem mais dos objetos né Tem mais a cara eu acho pelo menos

ai gente acho que é isso

caramba

vamos conversar sobre uma última coisa será que tem como eu ter acesso a uma planta baixa ou um organograma talvez eles tenham planta baixa porque na verdade o Instituto ele passou por uma modificação bem grande né porque teve período acho que da pandemia foi bom reformando aqui então assim talvez que possa ter essa força baixadora que nessa época né tomara que o tempo todo a parte banheiro e tudo que aqui é diferenciado ele é exatamente por isso porque se fosse

esse caso aqui todo tudo teve que ser reformado para que pudesse ser usado espaço foi em 2021 né Por causa da pandemia também né E aí aconteceu eu fiquei sabendo também que alguns objetos e alguns livros foram danificados

eu perguntei do organograma porque eu só tenho aquele antigo do primeiro

não foi atualizado Ultimamente não

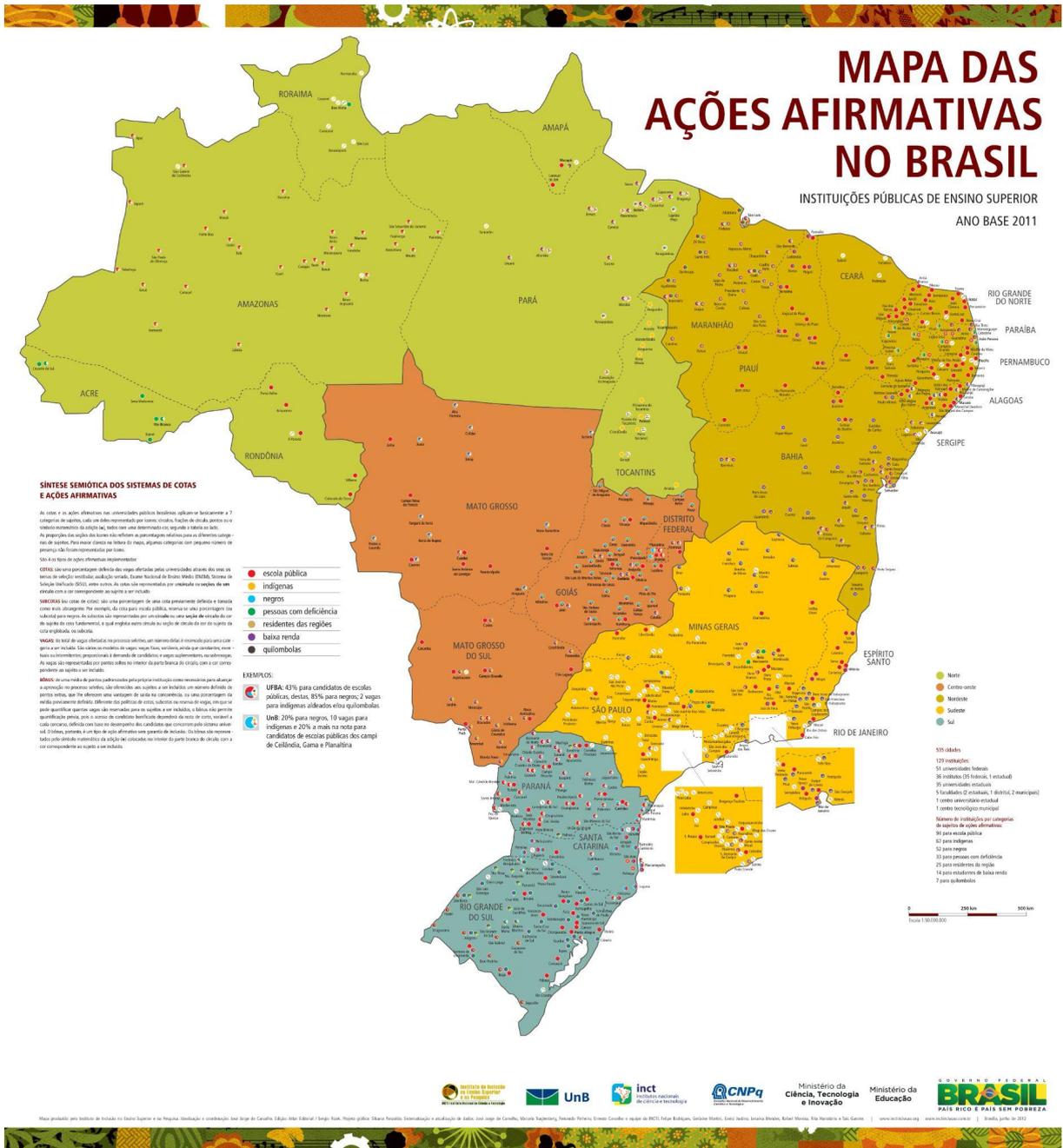
ele acabou se organiza mas formalmente assim a gente não tem esse documento se tiver daquilo que a gente possa ter sim porque existe uma prestação de compras anual né dos órgãos

que proporcionam recursos não é né a gente não tem um acesso para a gente

Então é isso obrigado viu um tempo Desculpa ser tão chato assim apareceu um monte de vezes

ANEXOS

Anexo A – Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo INCTI



(Fonte: Site INCTI).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Memórias da Inclusão Racial: gestão museológica e educação museal no Instituto Nacional de Ciências, Tecnologia e Inovação de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da Universidade de Brasília”, de responsabilidade de Daniel Lofego Estevam, estudante de graduação da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa é compreender como o campo da memória se relaciona com a temática da inclusão racial. Espera-se com esta pesquisa compreender se as trabalhadoras (e egressas) do INCTI reconhecem o trato com a memória, operando uma gestão museológica nos espaços do INCTI.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravação de voz, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

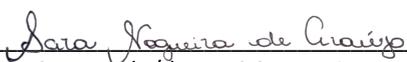
A coleta de dados será realizada por meio de entrevista em grupo livre ou semiestruturada, com uso de gravador de voz. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como apresentados nas Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016, que foram mitigados seguindo os padrões de pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

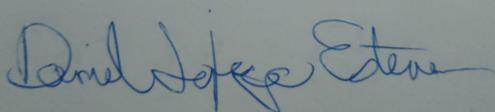
Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 981558070** ou pelo e-mail **daniellofegoestevam@hotmail.com**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.


Assinatura do/da participante 1


Assinatura do/da participante 2

Assinatura do/da participante 3



Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 13 de dezembro de 2023

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Memórias da Inclusão Racial: gestão museológica e educação museal no Instituto Nacional de Ciências, Tecnologia e Inovação de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da Universidade de Brasília", de responsabilidade de Daniel Lofego Estevam, estudante de graduação da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa é compreender como o campo da memória se relaciona com a temática da inclusão racial. Espera-se com esta pesquisa compreender se as trabalhadoras (e egressas) do INCTI reconhecem o trato com a memória, operando uma gestão museológica nos espaços do INCTI.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravação de voz, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

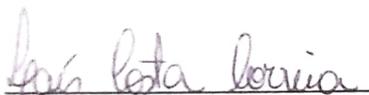
A coleta de dados será realizada por meio de entrevista em grupo livre ou semiestruturada, com uso de gravador de voz. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como apresentados nas Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016, que foram mitigados seguindo os padrões de pesquisa.

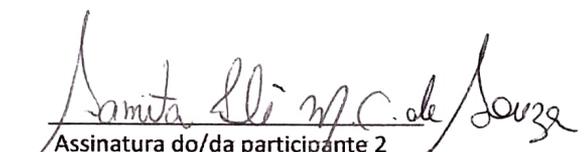
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 981558070** ou pelo e-mail daniellofegoestevam@hotmail.com.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.


Assinatura do/da participante 1


Assinatura do/da participante 2

Assinatura do/da participante 3


Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de dezembro de 2023

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Memórias da Inclusão Racial: gestão museológica e educação museal no Instituto Nacional de Ciências, Tecnologia e Inovação de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da Universidade de Brasília", de responsabilidade de Daniel Lofego Estevam, estudante de graduação da Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa é compreender como o campo da memória se relaciona com a temática da inclusão racial. Espera-se com esta pesquisa compreender se as trabalhadoras (e egressas) do INCTI reconhecem o trato com a memória, operando uma gestão museológica nos espaços do INCTI.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravação de voz, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista em grupo livre ou semiestruturada, com uso de gravador de voz. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como apresentados nas Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016, que foram mitigados seguindo os padrões de pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

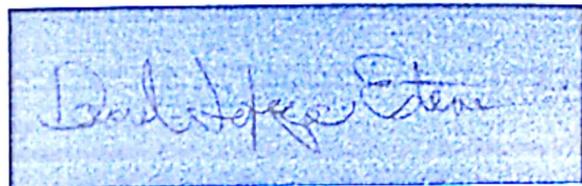
Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 981558070** ou pelo e-mail daniellofegoestevam@hotmail.com.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante 1

Assinatura do/da participante 2

Welitônia de Oliveira Rocha
Assinatura do/da participante 3



Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 13 de dezembro de 2023