Ministério da Cultura
e Vale apresentam

ARTE E EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

ANTES, DURANTE E DEPOIS DE ORIARÁ

Memorial
Minas Gerais
Vale

INSTITUTO
CULTURAL
VALE

ARTE E EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

ANTES, DURANTE E DEPOIS DE ORIARÁ

PROGRAMA EDUCATIVO
MEMORIAL MINAS GERAIS VALE

APRESENTAÇÃO

POR WAGNER TAMEIRÃO

Após 15 anos de funcionamento contínuo, o Memorial Minas Gerais Vale interrompeu temporariamente suas atividades no edifício-sede para dar início ao processo de renovação de sua expografia permanente. Nesse intervalo, o Memorial reafirma a itinerância como vocação ao retomar e ampliar iniciativas do projeto Memorial Vale Itinerante, que desde 2015 expande a presença do museu pelo território mineiro com exposições e ações educativas. Trata-se de um momento simbólico, que celebra a trajetória construída até aqui e abre caminho para novas formas de dialogar com a arte, a história, o patrimônio e as culturas que compõem as múltiplas mineiridades.

Nesse movimento, a exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, principal ação do Memorial Vale Itinerante e com curadoria do Programa Educativo, percorreu dez municípios de Minas Gerais, entre janeiro e julho de 2025. Para sua realização, articulou-se uma ampla rede de colaboração que envolveu equipes de relacionamento institucional e comunitário da Vale, assim como gestores públicos e secretarias de cultura e educação, mobilizando múltiplos agentes e produtores de cultura. As parcerias contribuíram para que a mostra adquirisse novos sentidos e conexões em cada cidade por onde passou, configurando uma experiência de grande relevância para o estado ao promover encontros entre arte contemporânea mineira, saberes indígenas e afro-brasileiros.

Ao lado de reflexões sobre a atuação do Memorial e dos museus contemporâneos, esta publicação reúne registros de vivências e práticas que emergiram do processo de construção e itinerância de *Oriará*, narrados por educadores e educadoras que compõem a equipe. Tais reflexões e relatos evidenciam nossos compromissos éticos e reafirmam uma atuação pautada no diálogo, na escuta e no reconhecimento das múltiplas histórias que constituem Minas Gerais — princípios que, ao longo do tempo, passam a orientar e fortalecer a missão educativa do Memorial.

Ao compartilhar este material, convidamos o público a caminhar conosco neste processo de transição e renovação, certos de que o retorno ao edifício-sede acontecerá com um Memorial Minas Gerais Vale ainda mais preparado para acolher, inspirar e fortalecer vínculos com os diversos públicos do território mineiro. *Oriará*, em seu movimento, anuncia o que nos guia: a convicção de que museus se fazem com pessoas, com encontros e com a constante construção de sentidos coletivos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

1. CIRCULARIDADES MUSEAIS 14

2. CURADORIA EDUCATIVA EM *ORIARÁ* 38

3. TROCAS COM OS PÚBLICOS 102

4. FLECHAS PARA O FUTURO DO(S) MUSEU(S) 230

PESSOAS AUTORAS 296

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 298

INTRODUÇÃO



POR POMPEA TAVARES

Desde sua criação, em 2011, o Programa Educativo do Memorial Minas Gerais Vale — ou, simplesmente, o Educativo do Memorial — vem se transformando a partir da compreensão sobre o que é um museu e sobre o que significa aprender com as experiências, as memórias e os encontros.

A publicação que agora apresentamos nasce de um longo processo de maturação. Ela responde a uma pergunta que nos acompanha já há algum tempo: por que registrar a trajetória de um programa educativo? Registramos porque cada ciclo vivido transforma profundamente o seguinte. Registramos porque, a cada novo projeto, revisitamos nossas perguntas e criamos outras. Registramos, sobretudo, porque a experiência educativa não se encerra nas paredes de um museu — ela continua a reverberar nos territórios, nas escolas, nas comunidades e nos corpos que cruzam o caminho do Memorial.

O fechamento temporário do Memorial para uma grande reforma, entre 2024 e 2026, intensificou essa reflexão. Com as salas expositivas reviradas e silenciosas, o Educativo foi convocado a imaginar o museu fora de si, deslocando-se para reencontrar o que permanece quando o edifício deixa de conter o gesto. Desse movimento nasce *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, uma exposição itinerante que resume mais de 13 anos de experimentações, pesquisas e práticas de mediação cultural. Trata-se de um projeto inspirado nas matrizes afro-brasileiras e indígenas, fundado

nos encontros com duas mestras: Dona Liça Pataxoop e Makota Cássia Kidoialê, na força dos quilombos e dos terreiros e nas (re) existências indígenas do território mineiro.

Ori é uma palavra que vem do iorubá e cujo significado literal é: cabeça. É raiz da palavra orixá, que designa divindades africanas cultuadas nos territórios brasileiros. Podemos considerar que *Ori* se refere a um orixá que vive dentro das nossas cabeças, manifestando-se como uma faísca de vida que nos habita. *Ará*, conforme o dicionário tupi-guarani [1], tem alguns significados: dia, sol, nascer, surgir, todo ser vivente, tempo. Com a junção desses dois termos, o Educativo criou o nome *Oriará*, que abre caminhos para a transmissão de conhecimentos e o compartilhamento de ideias, voltando-se aos modos de vida e à presença de povos indígenas e afro-brasileiros em Minas Gerais.

Oriará se estrutura sobre aquilo que chamamos de pedagogia de multiplicidades — um modo de trabalhar que acolhe diversas vozes, saberes e trajetórias; que se constrói em roda; que se fortalece na oralidade e no canto; e que reconhece a potência da escuta como princípio metodológico e político. Nesse sentido, assumir a itinerância significou deslocar também o olhar institucional: mais do que levar uma exposição às cidades, tratou-se de permitir que cada território transformasse a exposição, reposicionando obras, narrativas e mediações a partir das experiências locais.

Ao percorrer diferentes regiões de Minas Gerais, o museu se conecta, na prática, à própria vocação de circular ideias, vínculos e memórias. A itinerância se consolidou como método de pesquisa-ação: a cada chegada, novas parcerias foram criadas; a cada roda, uma nova camada de conhecimento emergiu; a cada visita, educadores locais se tornaram parte dessa construção compartilhada. A exposição gerou dispositivos pedagógicos — como o *Varal dos Saberes*, o *Mapa Interativo* e os *Cadernos de Mediação*. Paralelamente a isso, as atividades de formação com educadores locais e professores de cada cidade se tornaram ferramentas de pensamento coletivo e produziram dados, práticas e reflexões.

Para além de seus feitos com e para os públicos, registramos *Oriará* porque a exposição catalisa um ponto de virada radical diante do nosso processo coletivo de consciência e engajamento críticos. Primeiro, pela oportunidade inédita de materializarmos com autonomia uma experiência artística e educativa de grande porte, que pudesse sintetizar os últimos anos de investigação e sonhos acumulados. Segundo, por dar visibilidade e protagonismo a educadoras historicamente engajadas com as temáticas da exposição, permitindo que assumissem, coletivamente, a condução curatorial da iniciativa. E, por fim, talvez como ponto mais importante, pelo processo de responsabilização integral do coletivo de educadores em relação a uma mediação antirracista.

Registrar *Oriará*, portanto, é registrar a travessia de um museu que se recusa a estar contido; é documentar o gesto de educadoras, artistas, pesquisadoras e lideranças que fizeram da exposição um ponto de convergência entre mineiridades afro-ameríndias, educação antirracista, memória ancestral e futuros possíveis. É, ainda, reconhecer que cada cidade, cada escola e cada grupo que encontramos nos ensinaram algo — e que todo esse aprendizado precisa retornar ao museu em forma de pensamento, de legado institucional e política pública.

Esta publicação não é apenas relato: é continuidade. É espaço de elaboração coletiva sobre o presente e sobre um futuro inscrito no próprio ato de narrar.

Ela existe porque a experiência educativa não se esgota: ela se move e, ao mover-se, se refaz.

1
ARA. Dicionário Tupi-Guarani. Disponível em: <https://dicionariotupi.com.br/palavras/?letra=a>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Memorial Minas Gerais Vale

INSTITUTO CULTURAL VALE

Onde tem cultura, a Vale está

MA XA ICA

BO RUM ICA KR XI EN XÓ

PAN ICA RA RU KA LI

ORIARA

Arte e Educação em Movimento

Entrada Gratuita

Horário de Funcionamento
Terça a domingo, das 9h às 17h

Agendamento de visitas mediadas
(31) 3343.7217
(31) 8223.7433
www.memorialvale.com.br

1

CIRCULAR-SE MUSEAIS

ANTES DE ORIARÁ

1.1 Museu(s) em transformação 21

1.2 Programa Educativo como pesquisa continuada 24

1.3 Do *Território Negro* às *Africanidades*: provocações iniciais para uma educação antirracista 28

1.4 *Africanidades* e *Mineiridades*: percursos temáticos e itinerância 32

1.5 Grupos de Trabalho: *Gerais*, *Metodologias*, *Territórios de Criação* e *Públicos* 34

TEXTOS POR POMPEA TAVARES E SMALLY RODRIGUES

LINHA DO TEMPO DO PROGRAMA EDUCATIVO DO MMGV

2010 – 2012

Raízes do Educativo

SEM COORDENAÇÃO FORMAL

Após a inauguração do museu com atividade intermitente, inicia-se agendamento de visitas, marcando a origem do Programa Educativo MMGV ainda sem diretrizes ou propostas metodológicas de mediação.

2012 – 2013

Fundar o Educativo

COORDENAÇÃO: THIAGO COSTA

O Educativo é formalizado e a mediação ganha base conceitual com equipe multidisciplinar em formação.

Lei de Incentivo: é redigido o 1º projeto para o setor.

***Férias Divertidas*:** é criada a programação de férias escolares, com atrações culturais e educativas voltadas para a infância.



2013 – 2018

Consolidar e expandir

COORDENAÇÃO: MABEL FALEIRO

O Educativo alcança sua fase de fortalecimento e reconhecimento, consolidando-se por meio da criação de metodologias, ampliação das ações e pesquisa continuada.

2013

***Circuito de museus* PBH:** o MMGV passa fazer parte dos percursos temáticos *História de Mulheres*, *Território Negro* e *História de Belo Horizonte*.



Plano Educativo: o documento organiza o programa metodologicamente, sua estrutura e principais ações. Destaca-se a criação dos percursos de visitação: *Literatura*, *Artes Visuais*, *Africanidades*, *Mineiridades*, *República*, *Cartografia* e *Infância*.

Objetos de Memória: *kit* educativo composto por história em quadrinhos, postais, jogo de tabuleiro e dedoches desenvolvidos para ativar memórias e narrativas no Memorial, distribuído ao final das visitas, de acordo com a faixa etária.



Sala do Educativo: criação de um espaço multiuso para acolher a equipe, seus materiais e ações com públicos.



2014

Núcleo da Infância: grupo de estudos e práticas, desenvolveu diversas ações dirigidas à infância. Destaca-se pelo pioneirismo no trabalho com a primeira infância em museus.



Núcleo *Africanidades*: grupo de estudos e práticas, desenvolveu diversas ações dirigidas a investigar a presença negra na narrativa do Memorial.

Participação em fóruns nacionais: presença em encontros e debates do Plano Nacional de Educação Museal – PNEM, em Belém e Porto Alegre.

2015

Prêmio Ibermuseus – *Memorial Itinerante Africanidades*: projeto baseado nas pesquisas do núcleo *Africanidades*, propôs uma exposição itinerante, acompanhada de publicação e formação para professores.

Kit da infância: criação de um conjunto de objetos para investigação do museu dirigido ao público espontâneo infantil. A bolsa, oferecida na recepção, era composta por um livro-guia interativo, lupa, binóculos, espelho e lanterna.



2017

***Memorial Itinerante Mineiridades*:** projeto baseado nas pesquisas do percurso *Mineiridades*, propôs uma exposição itinerante, publicação e formação para professores.

***Ori* – relatos de experiências:** publicação que reúne relatos de mediações com recorte étnico-racial, compartilhando práticas e aprendizados.



2018 – 2022

Inovação, acessibilidade e digitalização

COORDENAÇÃO: CHARLES SOUZA

Nesse período, foram aprofundados projetos, ampliadas parcerias e incorporadas agendas de acessibilidade, inclusão e pesquisa. A pandemia de Covid-19 impulsionou a adoção de novos formatos *online* e a reinvenção metodológica, consolidando práticas digitais e híbridas.

2019

***ZigZar* – entre crianças e memórias:** publicação dedicada à mediação com a primeira infância, reunindo e difundindo práticas e experiências no museu.



Novos Pesquisadores: convocatória pública para pesquisadores, que transforma teses e dissertações em exposições, com curadoria do Programa Educativo, articulando academia, expografia e acessibilidade.

Educativo Aberto: programa de estágio autoral e colaborativo, em que os participantes são desafiados a propor e a experimentar ações de mediação com o público.

Memorial para Bebês: experiências de mediação pensadas para bebês e seus acompanhantes.

2020

***Mirabilia em Carro de Boi*:** publicação que discute o conceito de mineiridades, articulando a exposição itinerante e o acervo do Memorial.



Ações *online* do Educativo: *lives*, visitas mediadas, oficinas e formações remotas para manter a mediação ativa nas plataformas digitais do Memorial durante o fechamento presencial.

Conectando Gerações: minicurso dirigido ao público 60+ sobre uso de redes e ferramentas digitais para a autonomia no ambiente virtual.

2021

Rádio Memorialística: uma série de quatro episódios sonoros, em comemoração aos 300 anos de Minas Gerais.

Africanerê – Uma viagem dentro do museu: publicação que apresenta, a partir de uma narrativa ficcional e ilustrada, as vivências de um grupo de crianças no próprio museu.

Documentário Museu 2.0 – Educativo MMGV: discute o futuro dos museus, reunindo educadores de diferentes espaços museais de Belo Horizonte.

2022

Intervenção no museu: é realizada uma série de intervenções educativas na expografia do museu, com o objetivo de ressaltar histórias negras de Minas Gerais.



2022 – Atual

Reestruturar, cuidar e expandir

COORDENAÇÃO: POMPEA TAVARES

Período marcado pela transição da gestão do MMGV para o Instituto Cultural Vale, com revisão do Programa Educativo, criação de Grupos de Trabalho Temáticos e reestruturação funcional, fortalecendo práticas colaborativas e a gestão pedagógica.

2023

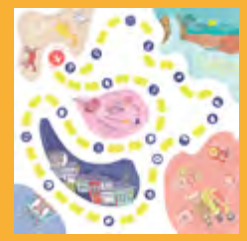
***MemoCast*:** *videocast* dedicado a reflexões sobre acessibilidade, saúde e bem-estar no museu, com especialistas convidados.

Parceria Bacia do Paraopeba: consolidação do projeto integrado às ações de reparação da Vale no território, inclui a oferta de formação de professores dos municípios e visitas mediadas ao Memorial.





Jogo Tralalá e Caderno do Professor: publicação do jogo de tabuleiro que percorre Minas Gerais através das antigas salas do Memorial, como resultado do Educativo Aberto, e criação do Caderno do Professor, que amplia a experiência do jogo a partir da conexão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).





2024

Pré-fechamento: desenvolvimento de projetos de circulação em instituições e em comunidades indígenas, reestruturação das oficinas criativas, intensificação das pesquisas sobre temáticas indígenas.

Fechamento do MMGV para obras: o Programa fica dedicado a ações itinerantes, em diferentes locais de Belo Horizonte e de Minas Gerais.

Exposição *O extraordinário universo de Leonardo da Vinci*: toda a equipe atua durante quatro meses na mostra, no Espaço 356, em Belo Horizonte, oferecendo visitas mediadas, formações e oficinas.

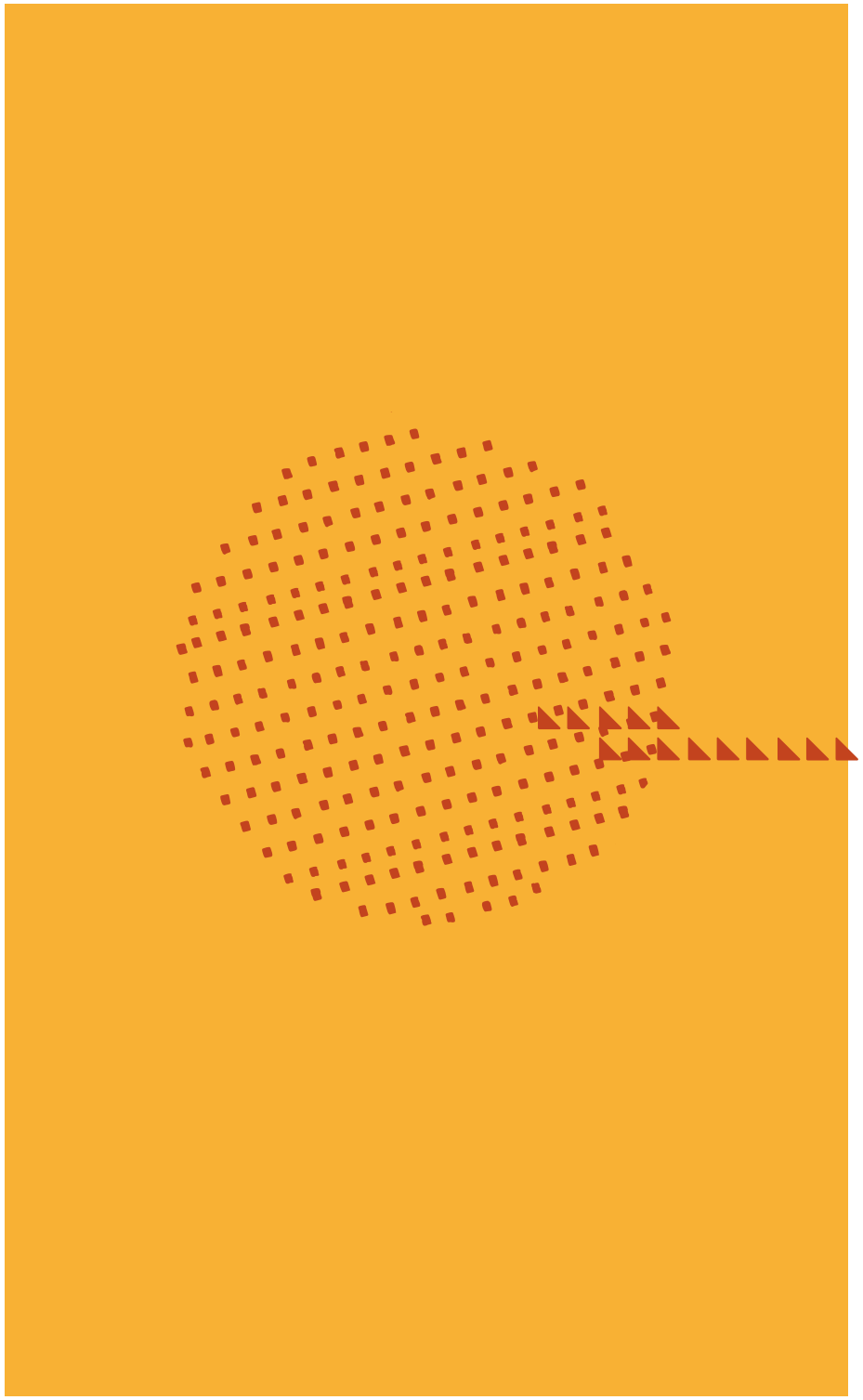


***Oriará* – Arte, Educação e Movimento:** exposição concebida e curada pelo Educativo.



Memorial Itinerante Escola: projeto com intervenções artísticas, formação de professores e oficinas criativas realizadas nas escolas de Belo Horizonte e região metropolitana.





1.1

Museu(s) em transformação

POR POMPEA TAVARES E SMALLY RODRIGUES

Há um momento, ao que parece, em que todo museu começa a se deslocar de si. É quando a rotina das falas prontas, dos circuitos expositivos fixos e dos discursos sobre a história se revela insuficiente para explicar o que acontece entre quem fala e quem escuta. Essa passagem, aparentemente mínima, inaugura uma transformação. Foi por essa fresta que o Programa Educativo do Memorial Minas Gerais Vale começou, pouco a pouco, a se reinventar.

Nos primeiros anos de existência do museu, por volta de 2011, o Educativo acompanhava o ritmo do próprio edifício: sólido, previsível e ancorado em uma concepção tradicional de visita. Naquele contexto, a visita guiada era o modelo predominante: cada educador conduzia, explicava e cumpria uma sequência de paradas predefinidas. As salas eram percorridas como capítulos de um livro cuja narrativa já estava escrita, e a voz da instituição, mesmo mediada pela presença dos educadores, ainda se sobrepunha à dos visitantes. Havia, contudo, uma inquietação crescente: o que se perdia nesse formato de contato com o público?

Essa inquietação não era obra do acaso, mas fruto do próprio tempo histórico. A década de 2010 marcou um momento em que os museus brasileiros começaram a se rever à luz da nova museologia e das experiências comunitárias. O Memorial, ainda que de forma intuitiva, passou a ser atravessado por esse debate. As chegadas de novas coordenações, em 2012 e 2013, trouxeram perspectivas que valorizavam a arte-educação, a escuta e o diálogo. Foi nesse

contexto que a ideia de visita-palestra começou a ceder lugar à ideia de encontro. O educador deixava de ser aquele que transmitia informações para se tornar alguém que provocava conversas.

Essa mudança foi também existencial, pois implicava um deslocamento de papel, identidade e linguagem. Muitos educadores que, antes, se sentiam obrigados a repetir o roteiro passaram a criar as próprias abordagens. Alguns traziam referências das artes, outros, da história. Outros ainda buscavam referências nas práticas de mediação cultural que se desenvolviam em Belo Horizonte e São Paulo naquele período. O Educativo tornava-se, ele mesmo, um campo de invenção.

Nesse processo, as palavras do educador Paulo Freire começaram a ressoar como chave de leitura para o que se vivia ali. Freire lembra que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção. A visita, nesse novo contexto, deixava de ser um espaço de transmissão e passava a ser um espaço de investigação. Em vez de explicar o Memorial, o educador convidava o visitante a indagá-lo: "Por que este Memorial existe?", "O que ele escolhe lembrar?", "De que maneira fala de nós?". As perguntas e o diálogo passaram a dar vida e dinamismo aos percursos no museu.

Aos poucos, o Educativo foi percebendo que essa virada não era apenas metodológica, mas epistemológica. O museu começou a ser entendido como "lugar de memória", onde as identidades, seus valores e transformações são debatidos com a comunidade. As fronteiras entre o pedagógico e as narrativas institucionais tornaram-se porosas. O educador, antes visto como guia , assumiu o papel de produtor de discurso. A museologia crítica, desse modo, tornou-se prática cotidiana, ao questionar as estruturas de poder, os modelos de representação e seus processos de construção de conhecimento.

Ao fim desse primeiro ciclo de transformação, o Educativo passou a operar no campo da experiência, em que o encontro entre pessoas era também um encontro entre tempos, memórias e narrativas. O museu tornou-se o lugar que interroga o presente e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo em processo, em travessia. Esse foi o momento inaugural do que, hoje, chamamos de museu em circulação: não no sentido de se deslocar fisicamente, mas de permitir o movimento do pensamento e a circulação de ideias capazes de questionar e atualizar as narrativas institucionais.



1.2

Programa Educativo como pesquisa continuada

POR POMPEA TAVARES E SMALLY RODRIGUES

Por volta de 2013, o Memorial começou a perceber o Educativo como um espaço de pensamento. A pergunta que atravessava o cotidiano era simples: afinal, o que era um programa Educativo? A resposta, que surgia aos poucos nas conversas de corredor, trouxe uma inversão conceitual: um programa educativo é, antes de tudo, um campo de pesquisa.

Essa virada ocorreu em um momento de reorganização institucional. Até então, o Educativo ainda não possuía um corpo consolidado nem metodologia própria. As visitas eram, em grande parte, conduzidas por bolsistas e jovens historiadores ligados ao Projeto *República*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), herdeiros da pesquisa que deu origem à exposição inaugural, em 2010, sob curadoria do artista Gringo Cardia e da professora e pesquisadora Heloísa Starling. Naquele tempo, visitar o Memorial significava seguir um roteiro quase litúrgico em que o educador se tornava intérprete do discurso museográfico — e não seu interlocutor.

Inspirado por práticas da arte-educação e atento aos debates que circulavam em outras instituições e na academia, o grupo passou a adotar imersões de sala, substituindo o roteiro fechado por uma escuta experimental. Cada educador era convidado a permanecer em um espaço, observar, sentir e formular perguntas: "O que esta sala me diz?", "Que memórias desperta?", "Que temas se insinuam nas entrelinhas?". Esse gesto simples e demorado permitiu o surgimento de um pensamento próprio sobre cada ambiente do museu, em sintonia com reflexões mais amplas sobre mediação cultural.

A partir daí, iniciou-se uma pesquisa coletiva, e o grupo começou a se reunir para discutir como transformar a visita guiada em experiência dialógica. Cada educador trouxe seu olhar específico — das artes, da literatura, da museologia, da história etc. — e, aos poucos surgia a consciência de que a mediação era teoria e método: feita de gestos, perguntas e pequenas práticas cotidianas.

Caminhos para uma museologia crítica

Nesse percurso, o contato com o *Circuito de Museus*, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), funcionou como catalisador da mudança. Os percursos temáticos propostos pelo Circuito — *História de Mulheres, Território Negro e História de Belo Horizonte* — colocaram o Memorial diante de um desafio: como responder a esses temas dentro de uma exposição marcada pela narrativa da mineiridade? Dessa fricção nasceu a hipótese de que o Educativo deveria interrogar o acervo e não apenas apresentá-lo.

O *Circuito de Museus*, criado em 2011, é uma iniciativa da SMED que incentiva a circulação de crianças, jovens e adultos por espaços culturais da cidade. As escolas escolhem um dos percursos temáticos e visitam três espaços culturais ou museais. Esse formato favorece o aprofundamento dos temas, estimulando projetos e investigações na escola após as visitas. A coordenação do Circuito seleciona as instituições participantes, orienta a organização dos roteiros e promove formações e debates com as equipes educativas.

Com isso, o grupo passou a olhar para as salas com outros olhos: "Onde está o feminino nessa história? De que modo o sujeito negro é representado? Que silêncios sustentam a imagem de Minas Gerais?". A pesquisa deslocou o foco do conteúdo para a linguagem, da história narrada para a história omitida. Ao investigar os não ditos, indícios de outras histórias e memórias possíveis, nos aproximamos dos estudos decoloniais e da busca por uma ecologia dos saberes.

Esse exercício levou à criação de percursos próprios: *Mulheres Gerais*, inspirado na temática de gênero; *Africanidades*, derivado do *Território Negro*; e *República*, que revisava criticamente a fundação de Belo Horizonte. Mais tarde, surgiria também *Mineiridades*, não como celebração, mas como problematização da ideia de mineiridade. A pergunta deixa de ser "O que é Minas?" para se tornar "Quais Minas cabem e quais ficam de fora nesse discurso?".

Esses percursos, inicialmente desenvolvidos em diálogo com o Circuito, tornaram-se instrumentos de pesquisa interna, sendo acompanhados por cadernos, roteiros e materiais pedagógicos que funcionam como diários de campo. A mediação passou a ser uma prática reflexiva performativa: uma experiência em que o educador pensa o que faz enquanto faz, aprendendo com o próprio ato de mediar.

A construção de um Plano Educativo

Ao longo desse processo, o Educativo se configurou como um núcleo de pesquisa do museu, ao propor novos levantamentos teóricos. De um lado, o projeto curatorial original, com sua visão estética e histórica sobre Minas; de outro, o trabalho de uma equipe que, a partir da práxis das visitas, insistia em complexificar, desnaturalizar e ampliar o sentido de pertencimento. Essa tensão entre discurso oficial e prática educativa foi justamente o que deu vitalidade ao Educativo.

A partir de 2014, essa compreensão materializou-se na construção do Plano Educativo, consolidado sob novas condições de trabalho e pesquisa. O setor passou a contar com horários de estudo, grupos de discussão e o direito de investigar as próprias práticas.

O Memorial deixou, assim, de ser apenas o espaço que expunha o passado e passou a ser o laboratório em que o presente se pensava: um museu que aprendia com seus públicos, assim como com os próprios erros e suas lacunas.



1.3

Do *Território Negro* às *Africanidades*: provocações iniciais para uma educação antirracista

POR POMPEA TAVARES E SMALLY RODRIGUES

O encontro com o *Circuito de Museus*, ação realizada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED), foi uma convocação ética. O percurso *Território Negro*, que integrava a proposta do Circuito, lançou ao Memorial uma pergunta incômoda e necessária: onde estão as presenças negras neste museu? Essa pergunta se referia não apenas às salas ou aos painéis, mas também aos corpos que falavam e interpretavam o acervo. Dessa interrogação, nasceu o grupo *Africanidades*, um dos marcos significativos do Educativo.

A criação do grupo, em 2014, ocorreu ainda de forma experimental, inicialmente como um espaço de estudo e escuta dentro da equipe. Inspirado pela metodologia freiriana dos círculos de cultura e fundamentado na Lei nº 10.639/03 e na Lei nº 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país, o *Africanidades* partiu do princípio de que a educação antirracista é uma prática cotidiana de descolonização. As reuniões mesclavam leitura e confissão, teoria e biografia. Nesse contexto, os educadores compartilhavam experiências, desconfortos e memórias e, a partir daí, começavam a elaborar uma consciência crítica sobre o próprio lugar de fala.

Essa reflexão inicial trouxe à tona uma questão delicada: quem falava pelo museu? A partir dela, o grupo passou a analisar a composição racial da equipe e as assimetrias de poder que atravessavam o cotidiano institucional. Quantos educadores negros havia no corpo educativo? Quem definia os roteiros de mediação? Que imagens do negro e da negritude eram reproduzidas nas salas? O que começou como debate teórico rapidamente se transformou em ação.

Com isso, o *Africanidades* passou a tensionar a estrutura do museu. Não se tratava apenas de questionar o que era mostrado, mas também como era mostrado e, sobretudo, quem tinha o direito de narrar. Foi nesse ponto que o Educativo deu um salto político, ao reconhecer-se como agente de transformação institucional. As reuniões, realizadas em paralelo às formações internas, tornaram-se espaços de elaboração simbólica e resistência. A cada encontro, surgiam perguntas mobilizadoras: como desmontar a lógica de representação que reduziu a experiência negra a um papel coadjuvante na história de Minas? Como reescrever o enredo da mineiridade sem repetir seus apagamentos? O debate sobre racismo estrutural deixou de ser externo ao museu e passou a atravessá-lo por dentro.

Esse movimento repercutiu para além da dimensão pedagógica, alcançando a curadoria e a política institucional. As provocações do grupo começaram a influenciar a maneira como o museu pensava suas exposições, programações e parcerias. Pautas sobre representatividade, linguagem e reparação simbólica passaram a integrar o vocabulário interno.

Intervenções educativas no museu

Em resposta às reflexões provocadas pelo *Africanidades*, foram realizadas diversas intervenções no acervo que convidaram o público do museu a ampliar seus conhecimentos sobre as presenças negras e indígenas na história de Minas Gerais.

A Sala dos Escritores Mineiros recebeu projeções que questionavam a ausência de escritores negros naquele espaço. Foram selecionados trechos de obras de escritoras negras mineiras — Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves e Lélia Gonzalez — e inseridos na árvore de textos da Sala Guimarães Rosa.

No mapa de Minas Gerais do Espaço Ler e Ver foram acrescentadas marcações que indicavam a presença de quilombos. Na sala Vilas Mineiras, intervenções em vídeo narravam a presença negra em Minas Gerais, especialmente na antiga capital, Ouro Preto.

Essas histórias eram intercaladas por vissungos — cantos de origem banto associados a povos escravizados na região de Diamantina.

A principal pintura parietal do edifício, a *Alegoria da República*, foi coberta em diferentes momentos com a imagem de personalidades negras como Dona Maria do Arraial, Alforriado Matias e Cintura Fina, a fim de discutir sobre os apagamentos históricos relacionados à memória das populações negras em Belo Horizonte.

Esses são alguns exemplos das intervenções críticas que o Programa Educativo foi, aos poucos, incorporando às rotinas do museu. As ações ampliaram a visibilidade das pesquisas, alcançaram maior divulgação na mídia e atraíram novos públicos interessados no debate. Assim, as programações educativas ganharam destaque e se consolidaram como importantes espaços de partilha e difusão das investigações desenvolvidas pelo *Africanidades*.



1.4

Africanidades e *Mineiridades*: percursos temáticos e itinerância

POR POMPEA TAVARES E SMALLY RODRIGUES

Da pesquisa à exposição, o movimento do Educativo constituiu-se, também, como um gesto de autoria. Ao consolidar o percurso *Africanidades*, o grupo intuiu que a reflexão podia extrapolar o plano da mediação, transformando a pesquisa em narrativa expositiva e convertendo os trajetos em espaços de enunciação. Assim nasceu o projeto *Memorial Itinerante Africanidades*, concebido e realizado inteiramente pelo Programa Educativo: uma curadoria interna, elaborada por quem vivia o museu no cotidiano e lia o acervo a partir da experiência da mediação.

Essa iniciativa afirmava, já àquela altura, que o Educativo produzia conhecimento museal: a curadoria coletiva, reunindo educadores das áreas de história, arte, literatura e *design*, recortou o acervo do Memorial sob uma perspectiva afro-brasileira, destacando obras, objetos e narrativas que evocavam a presença negra na formação cultural de Minas. A montagem propôs uma leitura simultaneamente afirmativa e crítica, sustentada por materiais pedagógicos e formações para professores. Em 2015, a itinerância *Africanidades* conquistou o 1º lugar (Categoria 2) na 6ª edição do *Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus (Programa Ibermuseus)*, consolidando um marco simbólico: o Educativo passou a ser um "espaço" que interpretava e propunha.

O museu fora do museu

A circulação da exposição por diferentes cidades mineiras, cada uma com seus sotaques, histórias e públicos, revelou que o gesto curatorial não se encerrava no museu. Ao contrário: a instituição se movia junto com a mostra — e o saber se fazia caminhando. Cada deslocamento, por sua vez, reabria a experiência educativa: a mediação tornava-se pesquisa, a pesquisa voltava em forma de ação, e a ação gerava novos sentidos sobre o acervo.

Dessa experiência derivou o projeto *Memorial Itinerante Mineiridades* — sob curadoria histórica de Heloisa Starling, mas abertamente inspirado no precedente do Educativo. Lançado em 2017, *Mineiridades* seguiu o êxito do projeto anterior, propondo uma releitura das identidades do "ser mineiro" a partir do interior de Minas. O diálogo entre as duas experiências — uma nascida na prática da mediação, outra no campo da historiografia — configurou ainda um exercício de reciprocidade entre saberes. A expografia do *Mineiridades*, desenhada em torno de malas de caixeiros viajantes, simbolizava o deslocamento da própria ideia de museu: um acervo que se desencaixava, uma memória em movimento.

Naquele contexto, ao sair de si, o museu levava consigo a tensão entre tradição e invenção, entre permanência e deslocamento. A cada cidade visitada, a itinerância encontrava novos intérpretes: professores, estudantes, agentes culturais locais etc. Em vez de impor uma leitura única, a exposição se abria como dispositivo de escuta, uma política da atenção fundada na partilha de experiências.

Com o tempo, o Educativo compreendeu que o movimento físico do acervo correspondia a um deslocamento conceitual: a transferência da autoridade do museu para o campo da interlocução. Como método, a itinerância ensinava que o conhecimento museal nascia do trânsito entre lugares, linguagens e olhares.

No *Africanidades*, a caminhada tornou-se gesto de reconhecimento e reparação; no *Mineiridades*, gesto de reinterpretação e pertença. Ambos os percursos partilhavam uma mesma intuição: a de que o museu se tornava vivo quando se deixava atravessar pelo território.

1.5

Grupos de Trabalho: *Gerais, Metodologias, Territórios de Criação* e *Públicos*

POR POMPEA TAVARES E SMALLY RODRIGUES

Com o tempo, o Educativo amadureceu a ponto de reconhecer, na própria rotina, alguns corpos de saberes que precisavam ser nomeados. A criação dos Grupos de Trabalho, em 2023, foi uma proposta metodológica: traduzir uma prática difusa em linguagem coletiva, dando forma e continuidade a um modo de pensar e fazer educação museal que já se sedimentava há anos.

Partindo dessa compreensão, a coordenação recém-chegada definiu que o primeiro passo para avançar era ouvir o passado. Sob sua orientação, realizamos um seminário interno no qual cada educador apresentou sua pesquisa e suas inquietações. Esse exercício de escuta — um verdadeiro inventário de experiências — permitiu que emergissem quatro núcleos de reflexão e ação, que passaram a estruturar o trabalho educativo: *Gerais, Metodologias, Territórios de Criação* e *Públicos*. Cada um desses grupos condensava, a partir de então, uma vertente do pensamento e das práticas do Educativo.

Entre os núcleos, o Grupo de Trabalho *Gerais* tornou-se o sensor ético e político do programa. Era o grupo em que se reuniam discussões sobre pautas emergentes: questões étnico-raciais, de gênero, acessibilidade e desigualdade social, entre outras. Funcionava como a "antena do museu", captando as urgências do tempo presente e traduzindo-as em proposições educativas. Nele, o Memorial se deixava atravessar pelas demandas do mundo.

Complementando essa dimensão crítica, o Grupo de Trabalho *Metodologias* assumiu o papel de eixo teórico. Era o espaço de estudo da educação museal como campo de pesquisa, no qual se revisitavam documentos normativos, como a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), obras de referência e práticas acumuladas ao longo dos anos. O grupo refletiu sobre formas de mediação, experiências de visitas e formações, modos de narrar o museu de maneira dialógica. Era o espaço no qual a ação se pensava, e o fazer se reconhecia como saber.

Se o *Metodologias* organizou a relação teórico-prática, o Grupo de Trabalho *Territórios de Criação* abriu espaço para o sensível, o afeto e a experimentação criativa. Situado no estado de ateliê, era o ambiente em que arte, memória e imaginação se encontravam. As práticas do grupo atravessavam diversas linguagens artísticas e propunham o museu como laboratório de invenção. O grupo partiu do princípio de que criar era transformar a terra em território: um espaço que virava cultura porque era habitado, apropriado, cultivado.

Por sua vez, o Grupo de Trabalho *Públicos* deslocou a noção de acessibilidade para além do campo arquitetônico, compreendendo-a em sentidos ampliados: atitudinal, comunicacional, simbólico e afetivo. Sua tarefa era repensar barreiras invisíveis do museu, envolvendo linguagem, ritmo das mediações, vocabulário das exposições e alcance das ações educativas. O grupo entendeu que acesso era entrada, mas também permanência, direito e vínculo — e trabalhou para que diferentes visitantes entrassem no museu e se sentissem parte dele.

Articulados, esses quatro grupos compuseram um organismo de pensamento coletivo: *Gerais* perguntava o que nos atravessava; *Metodologias* definia como fazíamos; *Territórios de Criação* produzia experiências; e *Públicos* devolvia nossos gestos à comunidade. A sinergia entre eles deu ao Educativo um senso coletivo da construção das investigações e práticas, a oportunidade de construir uma verdadeira comunidade de aprendizado, segundo Bell Hooks[1].

Esse movimento interno, por sua vez, configurou uma forma de itinerância simbólica. Os grupos faziam circular ideias, metodologias e afetos dentro da instituição, encenando em escala local a vocação itinerante que caracterizava o Memorial. Foi justamente dessa organicidade, dessa tensão entre permanência e movimento, que nasceu, mais adiante, o impulso para uma nova travessia.

1
HOOKS, bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.


Memorial
Minas Gerais
Vale
INSTITUTO
CULTURAL
VALE
VALE
CIRCUITO
LIBERDADE
27/7, às 13H
até 28/7, às 2H
SÁBADO PARA DOMINGO
SAÍDA
ENTRADA
RETIRADA
DE INGRESSOS

2

CURADO EM ORIARÁ

2.1 Abrindo caminhos para a exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento* 43
POR POMPEA TAVARES

2.2 Premissas educativas: afro-indígena, regional e itinerante 48
POR LILIANE MOREIRA E POMPEA TAVARES

2.3 Eixos curatoriais: *Cotidianos*, *(Re)existências* e *Futuros* 54
POR DANIRA SILVA

2.4 Uma metodologia educativa e colaborativa 58
POR MELL SANTOS

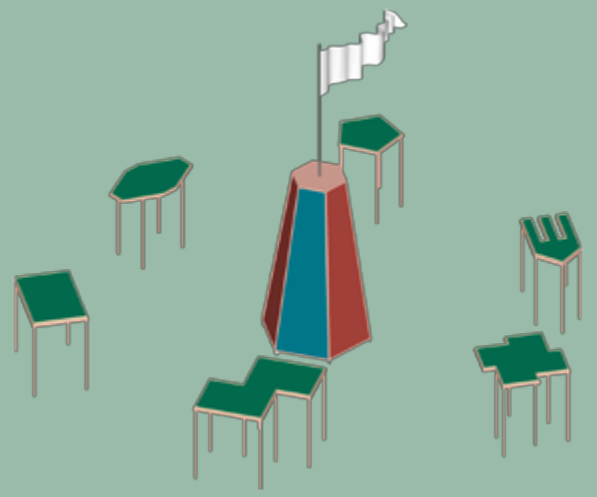
2.5 Ouvir as mestras: Dona Liça Pataxoop e Makota Cássia Kidoailê 64
POR LILIANE MOREIRA

2.6 *Varal dos Saberes*: uma obra coletiva e mediadora 78
POR MELL SANTOS

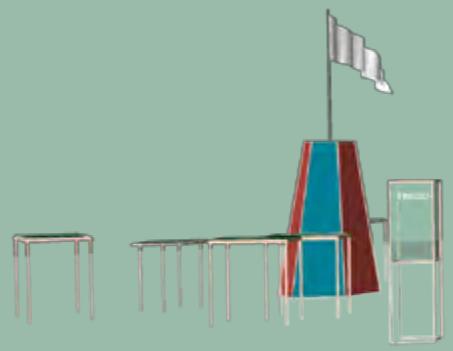
2.7 Cadernos de mediação *Oriará*: para professores e estudantes 88
POR MELL SANTOS

2.8 Vídeos de mediação e videovisitas a *Oriará* 92
POR DYEGO SOUZA

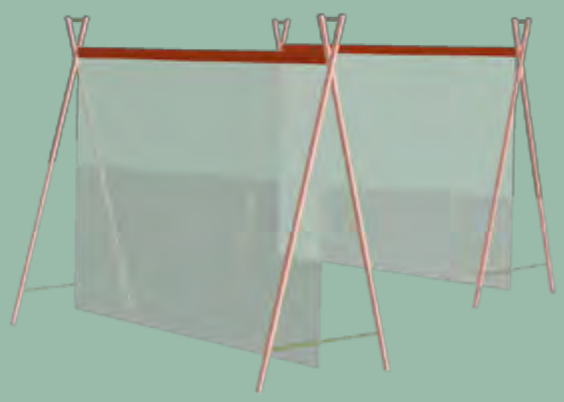
2.9 Caminhos de acessibilidade 98
POR MAICON CRUZ E STEPHANIE LIMA

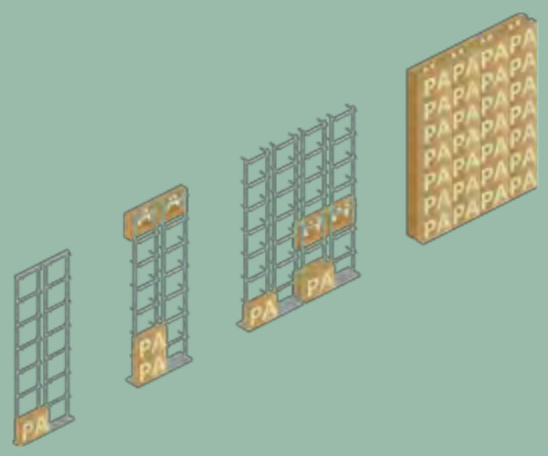


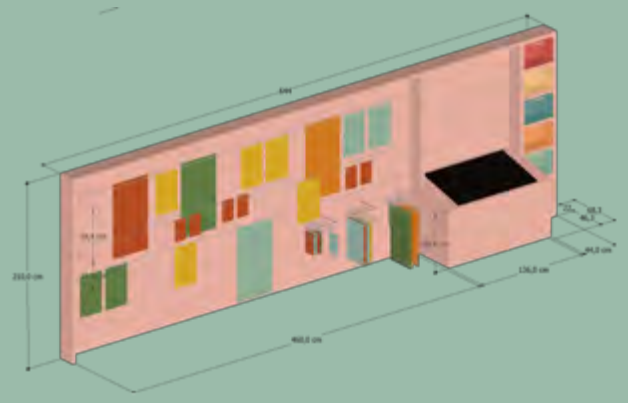




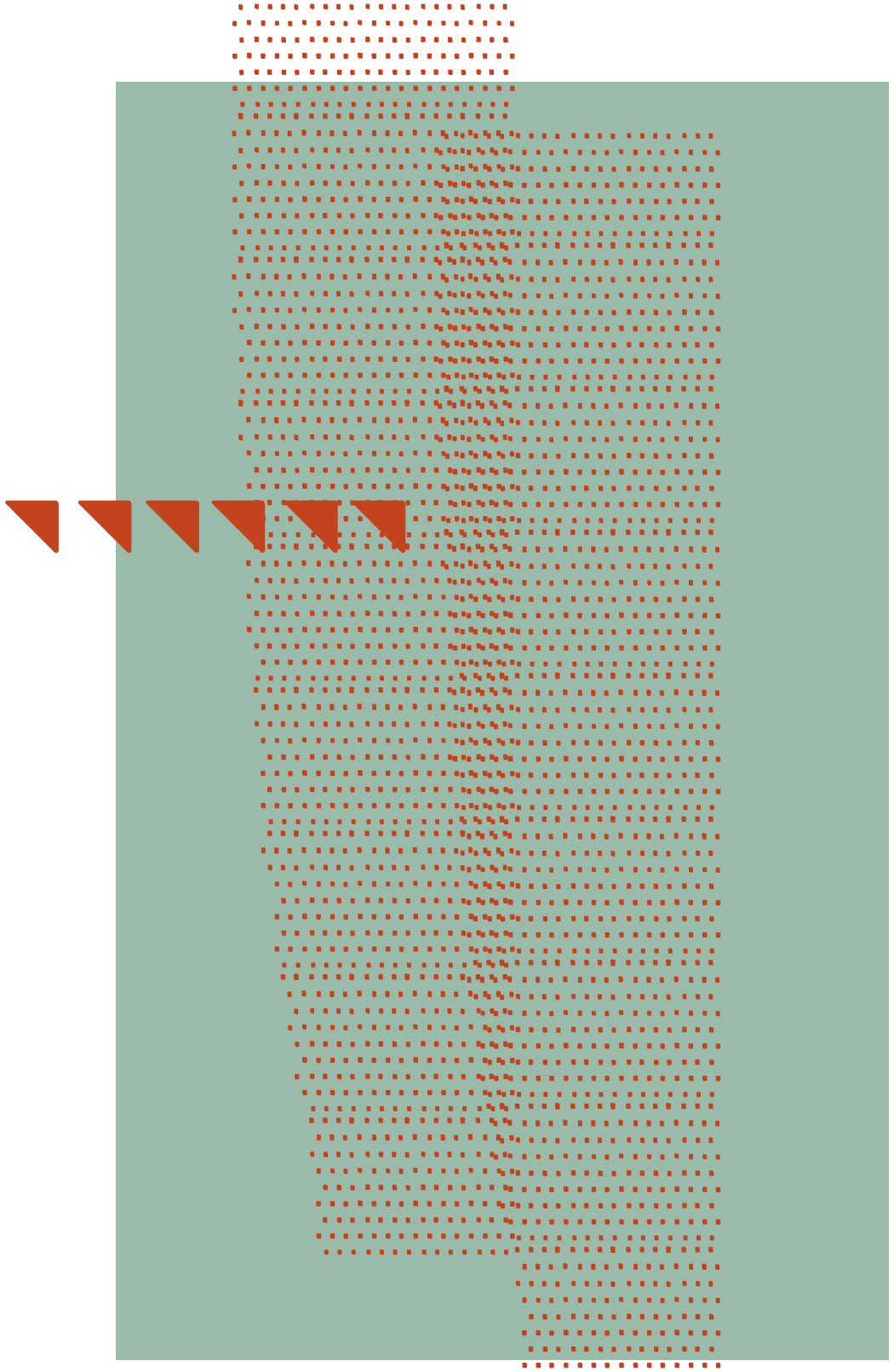

ORIARÁ
Memorial
Minas Gerais
Vale




PA
PAPAPAPA
PAPAPAPA
PAPAPAPA
PAPAPAPA
PAPAPAPA




FUTURO É INDÍGENA



2.1

Abrindo caminhos para a exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento*

POR POMPEA TAVARES

O fechamento temporário do Memorial Minas Gerais Vale, em julho de 2024, foi antecedido por dois anos de intensa preparação interna. Nesse período, enquanto se discutiam os rumos da nova exposição permanente, emergiu também o desafio de garantir a continuidade das ações culturais e educativas durante o processo de renovação do museu. A partir desse cenário, o Programa Educativo foi convidado a desenvolver ações extramuros, independentes e distribuídas por diferentes localidades.

Entre as propostas, destacou-se a criação de uma exposição itinerante em um caminhão, inspirada em iniciativas como o Museu Itinerante Ponto UFMG. Dentro do Memorial, a ideia ganhava força conforme íamos definindo a temática das culturas negras e indígenas de Minas Gerais e, com a adesão de toda a equipe, o projeto rapidamente se tornou o principal investimento das ações itinerantes e a maior responsabilidade do Educativo.

Antes de avançarmos, entre a equipe, nos debates conceituais da exposição itinerante, foi necessário reorganizar a própria estrutura de trabalho do Educativo, ajustando rotinas, atualizando entendimentos sobre práticas, revisando modos de estudo e partilha de pesquisas e experimentando, ainda com o museu em funcionamento, algumas ações extramuros que nos permitissem uma transição mais gradual e cuidadosa. Os grupos de trabalho recém-formados foram

Concebido como projeto de extensão do Centro Pedagógico da universidade, foi o primeiro museu de ciência e tecnologia do Brasil construído dentro de um caminhão, atuando desde 2006.

fundamentais nesse processo: suas primeiras investigações ajudaram a construir repertórios teórico-práticos que posteriormente alimentariam a concepção da exposição.

O Grupo de Trabalho *Gerais* desenvolveu um conjunto de ações em parceria com a Aldeia Katurãma, do Povo Pataxó e Pataxó Hahahãe, em São Joaquim de Bicas, promovendo intercâmbios na comunidade e no museu, oficinas criativas e outras práticas de aproximação. Estar em contato direto com as populações indígenas, dialogar e conviver com seus modos de pensar e produzir cultura tornou-se um aprendizado essencial, capaz de exercitar uma convivência sensível e respeitosa diante das diferenças.

Já o Grupo de Trabalho *Públicos* desenvolveu o projeto *Circularidades Educativas: Afetos e itinerâncias no museu*, destinado a alcançar públicos em vulnerabilidade social com pouco ou nenhum acesso às instituições culturais. Levávamos as ações até essas instituições, partindo de seus interesses, e posteriormente o grupo era convidado a visitar o museu. A escuta sensível, o cuidado no deslocamento por outros territórios e a prática da construção afetiva tornaram-se bases importantes para desenvolver estratégias sólidas de acesso e inclusão que seriam retomadas adiante.

O Grupo de Trabalho *Metodologias*, por sua vez, realizou um amplo levantamento de objetos de mediação utilizados historicamente pelas equipes do programa; ao inventariar seus usos e potências, recuperou um repertório que ajudou a definir a identidade do Educativo e que, visto a partir de uma perspectiva metodológica, passou a inspirar novas criações.

Também revisamos uma série de práticas criativas e oficinas oferecidas pelo Memorial, tanto nos finais de semana quanto em programações específicas, como *Férias Divertidas* — realizadas desde 2012, com uma série de atividades especiais para bebês, crianças, adolescentes e suas famílias.

Antes do fechamento, toda a equipe foi convidada a experimentar diferentes linguagens e materiais artísticos, assim como a reinventar roteiros de visita para públicos distintos. Essa fase renovou sensibilidades coletivas e reforçou nossa percepção da potência transformadora da arte quando vivida diretamente e em processo. Desse movimento nasceram novas oficinas, um novo formato de visita para a infância (as *Visitas Brincantes*), estratégias de mediação renovadas e a necessidade de criar um grupo dedicado aos processos criativos: Grupo de Trabalho *Territórios de Criação*.

Enquanto tudo isso acontecia, aprendíamos, na prática, a nos corresponsabilizar, a respeitar nossas diferenças, a exercer autonomia sem fragmentar o coletivo, a partilhar dificuldades e aprendizados e, sobretudo, a fazer junto.

Para Valquíria Prates, "fazer junto" envolve práticas artístico-pedagógicas coletivas, construídas por equipes diversas em instituições culturais, nas quais o conhecimento se produz em rede, por meio da convivência, da troca e da atuação colaborativa, e a negociação de sentidos é atravessada por etapas de planejamento, registro e compartilhamento.

Educadoras-curadoras

Essas vivências permitiram que, em 2024, pudéssemos constituir, junto à coordenação educativa, um grupo de pesquisa para a nova exposição, composto por três educadoras historicamente envolvidas com temáticas afro-indígenas — Danira Silva, Liliane Moreira e Mell Santos — que assumiram a curadoria. Alimentado pelas experiências e transformações em curso, esse coletivo concebeu a exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, após um ano de processo intenso de criação, planejamento e execução.

Antes do início das itinerâncias, *Oriará* foi minuciosamente estudada por toda a equipe. As educadoras-curadoras compartilharam suas pesquisas iniciais e, a partir daí, o coletivo ampliou repertórios, desenvolvendo materiais de apoio, roteiros de visita, formações, oficinas, estratégias de mediação para cada obra, estudos biográficos e leituras das referências bibliográficas. No momento dessas partilhas, havia um sentimento genuíno de que todos contribuíamos para a construção da exposição. *Oriará – Arte e Educação em Movimento* é, assim, uma exposição essencialmente coletiva, que sintetiza mais de uma década de experimentações, afetos e sonhos partilhados — um marco que reafirma o valor da criação conjunta e da educação como prática viva, em movimento.


Arte e
Educaçã
Movime
INSTITUTO
CULTURAL
VALE
de tem
ura,

2.2

Premissas educativas: afro-indígena, regional e itinerante

POR LILIANE MOREIRA E POMPEA TAVARES

Bastante difundida no Brasil após a abolição da escravatura e reforçada, ainda em 1933, a partir da publicação do livro *Casa Grande e Senzala* pelo sociólogo Gilberto Freyre, a noção de democracia racial pregava que brancos, negros e indígenas viviam em plena harmonia em nosso território. Para isso, apoiava-se na falsa ideia de uma miscigenação igualmente harmoniosa, contribuindo para minimizar, durante muitas décadas, discussões essenciais sobre raça, classe e gênero e mascarando o racismo estrutural e institucional ainda hoje presentes em nosso país.

Mesmo tendo sido concebida no início dos anos 2010, a "antiga" exposição do Memorial Minas Gerais Vale sobre a história e a cultura do Estado de Minas Gerais demonstrava, aos olhos da equipe educativa, um viés bastante colonialista, falhando em valorizar a multiplicidade étnica, histórica e cultural de Minas Gerais. Naquela exposição, as presenças indígenas e africanas ainda eram apresentadas de modo bastante estereotipado — algo que, ao nosso ver, parecia conceitualmente ancorado no superado mito da democracia racial.

Durante as ações que culminaram na criação do Memorial, faltou ao processo curatorial — e talvez àquele tempo histórico, nem tão distante assim — a compreensão de que os museus deveriam ser lugares propícios também à partilha de saberes, vivências e memórias indígenas e afrodiaspóricas. Como consequência, uma exposição sustentada por uma perspectiva eurocêntrica não gerava

identificação com diversos públicos do museu, entre eles muitos estudantes negros e indígenas de escolas públicas.

Atentos ao nosso papel de integrar ativamente essas histórias, nós, educadores, temos, sobretudo na última década, trazido culturas e saberes dos povos indígenas e afrodiaspóricos como elementos e eixos centrais das nossas mediações com o público — assim como em programações educativas.

Com o fechamento definitivo dessa exposição e a bem-vinda renovação do edifício e do acervo, encerramos um importante ciclo em que o Programa Educativo se dedicou a questionar e a evidenciar as ausências. Nesse novo momento, a tarefa de desenvolver uma nova exposição itinerante nos ofereceu a oportunidade de construir práticas dedicadas às presenças negras e indígenas em nosso estado, celebrando suas existências.

Portas fechadas, caminhos abertos

Essa exposição foi sonhada pela equipe educativa por muitos meses e, durante esse período, imaginamos coletivamente quais seriam os princípios inegociáveis para sua construção. O primeiro desejo definia um recorte necessário e urgente de dedicar uma exposição inteiramente aos povos tradicionais negros e indígenas de Minas Gerais sob uma perspectiva dos saberes, da potência, da beleza e do protagonismo.

O segundo ponto estabelecia que a exposição deveria ser educativa — construída com base no que acreditávamos e acreditamos ser educação em museus: um espaço de troca, escuta e diálogo com os visitantes, pensada com e para os públicos. Definimos como terceiro ponto que a mostra deveria extrapolar os limites territoriais até então visitados pelo Memorial em suas últimas itinerâncias: seriam dez diferentes municípios do estado com o propósito de buscar, em cada localidade, alguma conexão com as populações negras e indígenas.

Por último, mas não menos importante, um quarto aspecto foi definido como essencial: fazer tudo isso a partir de uma perspectiva da contemporaneidade, da inteligência e da habilidade dessas comunidades, atravessando séculos de resistência e manifestando-se no que se constitui, hoje, como mineiridade. Nesse sentido, a arte contemporânea seria a ferramenta imprescindível

para a produção de estratégias de diálogo, promovendo encontros entre públicos, obras e artistas, a fim de movimentar noções de pertencimento, representatividade e identificação.

A exposição deveria ser:

- Inteiramente dedicada às culturas dos povos tradicionais negros e indígenas de Minas Gerais;
- Baseada na mediação cultural, pensada com e para os públicos;
- Itinerante, com o desafio de percorrer dez municípios de Minas Gerais;
- Composta por artistas contemporâneos – homens e mulheres – negros e indígenas.

Todos esses pontos vão ao encontro da nossa trajetória e de um fator primordial: uma curadoria feita por educadoras, condição que traz consigo um grande zelo por todos os processos de concepção da exposição — nos fazendo exercitar e considerar estratégias educativas em todos seus aspectos, na proposição conceitual, na escolha dos artistas, na distribuição das obras pelos espaços, na comunicação, nos impressos, na programação complementar, nas formações e contratações de equipes que se somaram para a construção e na circulação desse complexo projeto.

Nossas estratégias educativas estavam atravessadas por outros saberes, desde ensinamentos que orientam nosso cotidiano, como a filosofia do "bem viver", tão difundida por povos indígenas e por ativistas como Kaká Werá, até a ideia de confluência, elaborada por Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) [1], poeta, escritor e líder quilombola. Também nos pusemos a pensar em outra lógica

1
SANTOS, Antônio Bispo dos. ***A terra dá, a terra quer.*** São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

de sociedade, vislumbrando estruturas sociais transformadas por múltiplas políticas afirmativas e estratégias de resistência que surgem tanto a partir de atos de luta quanto pela potência da arte que — ora sutil, ora mais incisiva — escancara desigualdades, preconceitos e silenciamentos.

Pedagogia de multiplicidades

Entre nós, somos convocados a uma pedagogia das multiplicidades como um desejo de ir contra a colonialidade e a monocultura do saber, de nos abrir à diversidade de mundos existentes.

Trouxemos a ideia das *multiplicidades* por entendermos que a exposição precisava ser fundada a partir de camadas, de temporalidades afrodiaspóricas que subvertem presente, passado e futuro, como nos inspira Leda Maria Martins [2], ao pensar o tempo espiralar. Isso quer dizer fazer coexistir diferentes experiências sobre o tempo, sobre os modos de escrever e transmitir saberes, atualizados a partir dos corpos, cantos, gestos, mesclando tradição e invenção. Essas iluminações também estão no pensamento de Nêgo Bispo, que nos convida a pensar que cada território produz mundo, que os saberes podem coexistir sem se sobrepor, podem confluir.

Enquanto pensávamos a exposição, falamos muito sobre as vivências nos quilombos, nos terreiros, nas comunidades indígenas, nos espaços de luta e nas matripotências.

Falamos também sobre as possibilidades de luta em meio a um sistema opressivo e, por fim, sobre sonhos e ancestralidades. Inspirados por comunidades multicentradas, não lineares, compartilhadas e múltiplas por natureza, nos orientamos na condução de cada escolha. Assim, confluímos para uma abundância de saberes e vivências, para o desejo de compartilhar e conhecer novos mundos, para as feituras conjuntas, o acolhimento e o cuidado, para a convivência sensível entre diferenças.

A partir de ensinamentos iorubás, a pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí reflete sobre a figura matriarcal e sua importância, em contraponto às visões coloniais que buscaram construir a sociedade a partir do gênero masculino.

2
MARTINS, Leda Maria. ***Performances do tempo espiralar:*** poéticas do corpo-tela. São Paulo: Cobogó, 2021.

ORIARÁ

Arte e
Educação em
Movimento

Memorial
Minas Gerais
Vale

INSTITUTO
CULTURAL
VALE

2.3

Eixos curatoriais: Cotidianos, (Re)existências e Futuros

POR DANIRA SILVA

A pesquisa feita pelo Educativo do Memorial organizou em três eixos curatoriais os conceitos que estruturam a exposição. Eles estão nas confluências entre culturas da diáspora africana e dos povos originários do Brasil e sintetizam algumas ideias lançadas por pensadores negros e indígenas brasileiros. Os eixos da exposição não vão falar sobre essas populações exatamente; eles se propõem a pensar com elas, a partir das suas produções intelectuais, outras possibilidades éticas, estéticas e tecnológicas. Tudo no plural, pois estamos tratando de sementes diversas, como as sementes crioulas — em oposição à monocultura de pensamento ou ao pensamento de raiz colonizada.

Essas abordagens nos oferecem possibilidades sobre coisas que estão na ordem do dia, como, por exemplo, a crise climática, que vem provocando calor extremo, medo das chuvas e inundações. Os pensamentos desses povos nos fazem vislumbrar outras possibilidades de futuros, se quisermos sonhar com eles.

Em *Cotidianos*, estão as relações intrínsecas entre territórios e comunidades — e tudo o que se potencializa a partir do ambiente, para se viver nele, com ele e por ele. Territórios são feitos de humanos e não humanos: gente, bichos, plantas, corpos de água e outros tantos seres que habitam as matas. A oralidade, os significados e a ancestralidade são as bases para viabilizar as formas de vida de povos e comunidades em fluxos contracoloniais — uma proposta radical de rompimento com o sistema hegemônico de conhecer e habitar o mundo.

Esses modos de vida podem ser traduzidos pelo conceito de "bem viver", que significa habitar um lugar de modo integral, com todos os elementos das paisagens: rios, matas, bichos, seres humanos e não humanos se alinhando, também, ao sagrado — a exemplo das plantas e folhas usadas em religiões de matriz africana. Além disso, o "bem viver" refere-se ao fortalecimento de práticas que só são possíveis com esses territórios, evidenciando a inseparabilidade entre cultura, espiritualidade e ambiente.

Em *(Re)existências*, as práticas presentes no dia a dia passam a ser consideradas tecnologias: tanto saberes pautados nas ancestralidades, cuidadosamente guardados e repassados ao longo de gerações, quanto apropriações tecnológicas para amplificar suas vozes. São maneiras de se fortalecer e continuar existindo; de atuar nas frestas, rompendo o concreto duro das cidades e o solo desgastado das fazendas abandonadas; de plantar, colher e nos ofertar futuros.

Com o eixo *Futuros*, a pesquisa faz um movimento cíclico em sintonia com pensamentos originários e afrodiaspóricos, revelando um ideal que se volta para o ancestral para projetar futuros com alternativas a catástrofes sociais e ambientais.

A esse respeito, povos ameríndios e afrodiaspóricos estão lidando com mundos se acabando desde os sequestros que fizeram um sem-número de povos deixarem o continente africano e terem suas vidas devastadas no continente americano. Faz séculos que esses povos estão inventando futuros, modos de (re)existir e de viabilizar a vida. E fazem isso se pautando no passado, construindo no presente lutas repletas de estratégias, que tragam consigo as experiências ancestrais sem abandonar os seres que participam delas, para, enfim, vislumbrar futuros abundantes de dignidade para si e para os outros.


O que celebramos?
O que podemos fazer em rodas?
O que nos movimenta?
Como cuidamos?
Varal dos Saberes

2.4

Uma metodologia educativa e colaborativa

POR MELL SANTOS

Na mediação, ao exercitar o fazer coletivo, somos frequentemente estimulados a criar parcerias e a chamar mais gente para a roda. A cada visita, compreendemos que não sabemos tudo, e nesse caminho é muito comum que outros somem saberes e fazeres conosco.

Em *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, exercitamos a ideia de uma curadoria educativa: um processo que se consolidou junto a muitas pessoas que nos ajudaram a firmar o passo em nossas escolhas. E aprendemos muito, seguramente, a partir das muitas parcerias que se fizeram necessárias ao longo do percurso, sobretudo pelas grandes dimensões alcançadas pelo projeto — uma exposição itinerante, montada dentro e ao redor de uma carreta de 18 metros de comprimento.

A concepção da mostra envolveu diversos desafios relacionados aos diálogos com os territórios, à acomodação das obras, à escolha e à formação dos educadores locais e até mesmo ao próprio deslocamento da carreta entre uma cidade e outra. A reunião de muitos parceiros e parceiras afinados com nossos propósitos foi indispensável para os resultados de nossa exposição.

Parceiros-educadores

Logo no início da jornada, nos encontramos com o JA.CA — Centro de Arte e Tecnologia, organização sediada em Belo Horizonte e Nova Lima que realiza pesquisas, projetos e experimentações relacionados aos campos das artes, em diálogo com educação, arquitetura e *design*. Desde cedo, a ideia de "educação em movimento" foi algo que nos uniu — e junto à equipe do JA.CA nos colocamos a pesquisar artistas e outros profissionais que também se tornariam importantes parceiros.

O coletivo Micrópolis, colaborador recorrente do JA.CA, nos ajudou a visualizar diferentes possibilidades de expografia. Mais do que escolher obras e artistas, nosso trabalho também envolveu um raciocínio coletivo sobre como acomodar as obras dentro e fora da carreta, considerando aspectos visuais e relativos à circulação do público — e garantindo, ainda, que as obras resistiriam aos seis meses de viagem, à exposição cotidiana a diferentes condições climáticas e às dez montagens e desmontagens.

Contamos ainda com a *designer* Andrea Gomes, também artista, educadora, estudiosa do tupi e bastante atenta às discussões que desejávamos realizar com a exposição. Com uma escuta sensível e generosa, ela trouxe cores e ilustrações que reuniram sob a mesma identidade elementos muito importantes da exposição. Também foi responsável pela acentuação da palavra inventada *Oriará*, acrescentando à sua pronúncia um direcionamento para o futuro e alinhando-o a um dos conceitos centrais da exposição.

Artistas em diálogo

Não por acaso, muitos dos artistas presentes em *Oriará* são também educadores que se dispuseram a partilhar conosco suas obras e suas perspectivas, assim como a criar, junto conosco, propostas metodológicas para mediá-las.

Marcel Diogo apresentou uma nova versão da obra *Já Quase Esqueci Seu Nome*, dessa vez criada a partir da mesma pesquisa que utilizamos para desenvolver um mapa interativo de Minas Gerais com os nomes dos 14 povos indígenas presentes no estado.

O artista Froiid, por sua vez, compartilhou conosco, em muitos momentos, sobre como a proposta de o próprio público criar as regras do jogo era algo importante para a fruição de sua obra *Onde a Coruja Dorme*. A partir de diálogos frequentes com as equipes de curadoria e produção, foi adicionado à obra um placar que abria a possibilidade de organizar torneios coletivos e ampliar os caminhos de interação do público com a atividade proposta pela obra.

Jorge dos Anjos criou uma pintura em painéis de lona, pensada para compor um espaço de acolhimento externo à carreta. A obra foi intitulada *Voo de pássaro sob o luar* e nos proporcionou um exercício de elaborar narrativas e conceitos a partir da visualidade de sua obra e de conhecimentos sobre sua trajetória. Durante o processo de curadoria, dialogamos bastante com o artista sobre a materialidade da obra, e a escolha por pintar sobre lona de caminhão foi primordial para garantir a integridade das peças ao longo da itinerância, suportando adversidades como o calor, a luz solar e o próprio deslocamento.

Com os Maxakalis, aprendemos que a memória pode se materializar a partir da imagem — estática ou em movimento — e transformamos essas memórias em uma obra imersiva em que o público foi rodeado por imagens de alimentos das roças ancestrais Maxakalis. Nesse caso, primeiro tivemos acesso a uma publicação organizada por Cassiano Maxakali, e nossa admiração pelo trabalho nos motivou a pedir autorização da comunidade para produzir, a partir dos desenhos impressos, um vídeo de animação exibido, em *Oriará*, como obra imersiva.

Edgar Kanaykó Xacriabá nos apresentou seu fotolivro *Hemba*, que coleciona fotografias realizadas em vários territórios indígenas brasileiros. O artista confiou em nossa escolha para as imagens que integrariam a exposição, e sabíamos que, quaisquer que fossem as imagens escolhidas, todas haviam sido clicadas pelo olhar de Edgar, captando o que ele mesmo nomeia como etnovisão: um olhar indígena sobre as criações e os modos de ser dos povos originários do nosso continente. Nesse caso, a escolha da obra foi motivada pelo desejo de oferecer ao público uma oportunidade de atualizar suas percepções e seus conhecimentos sobre os povos indígenas contemporâneos.

Por fim, Dayane Tropicaos, com sua obra-manifesto *Abre Caminho*, envolveu como uma luva e abraçou todos os conceitos, dizeres e intenções de *Oriará*. A obra foi criada a partir das experiências de vida de quatro mulheres negras, o que nos provocou a todos e mobilizou o público ao falar sobre algo tão cotidiano quanto histórico — o trabalho — e ainda trazer protagonismo para as mulheres negras, abordando apagamentos históricos e sonhos para o futuro.





2.5

Ouvir as mestras: Dona Liça Pataxoop e Makota Cássia Kidoialê

POR LILIANE MOREIRA

A exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento* traz como vocação primeira a troca advinda de múltiplas pedagogias. Tal vocação, por sua vez, foi delineada por pesquisas e leituras fundamentais, como Lélia Gonzales, Leda Maria Martins, Nêgo Bispo, Kaká Werá, Daniel Munduruku e tantos outros escritores, pensadores e educadores negros e indígenas que, assim como nós, disseminam a partir da palavra um reconhecimento mais genuíno do Brasil, pautado nas heranças indígenas e africanas.

Somamos ainda à nossa empreitada a necessidade de compreender os saberes materializados nos territórios indígenas e quilombolas do estado, feito que não alcançaríamos por meio da palavra escrita, mas, sim, da palavra vivida, dita por quem poderia nos ensinar: no caso, as mestras Liça Pataxoop e Makota Cássia Kidoialê.

Dona Liça Pataxoop é educadora e liderança indígena da comunidade Muã Mimatxi, localizada na cidade de Itapecerica, em Minas Gerais. Dona Liça criou o *tehêy*: um objeto pedagógico imagético composto por um conjunto de pinturas de narrativas diversas sobre a história de sua comunidade, do qual se vale para educar crianças indígenas e não indígenas sobre as tradições e os costumes do povo Pataxoop. A partir dos *tehêys*, ela realiza o que chama de pesca do conhecimento — ela captura a cultura e os costumes dos Pataxoop e os transmite a partir de pinturas e desenhos de cores vivas.

O *tehêy*, segundo Dona Liça Pataxoop, é um instrumento de pesca feita pelos Pataxoop, tecido com corda de tucum e cipó, e que é mais utilizado pelas mulheres e crianças para pescar no rio.

Makota Cássia Kidoialê é líder no quilombo urbano Manzo Nignunzo Kaiango, localizado no bairro de Santa Efigênia, em Belo Horizonte (MG). Ela atua em movimentos pela igualdade racial e contra a intolerância religiosa e a discriminação. É também educadora em seu território e coordenadora do Projeto Kizomba, desenvolvido no quilombo Manzo, com foco na valorização das práticas culturais ligadas a culturas afro-brasileiras a partir de oficinas de capoeira, dança, canto, percussão, estética e identidade étnico-racial, com cursos e oficinas destinadas a crianças e adolescentes.

Elas foram convidadas para participar da exposição *Oriará* trazendo seus conhecimentos e saberes a partir das pedagogias próprias de seus territórios, as quais se ligam pelo tratamento dado à ancestralidade e à vida em comunidade. A participação de ambas foi materializada em encontros orientados pelas seguintes perguntas: O que nos movimenta? O que aprendemos com os avós? Quais plantas temos em casa? O que fazemos em roda? Como cuidamos? O que celebramos?

Encontros com o "bem viver"

É preciso dizer que chamamos as conversas com as mestras de encontros — e não de entrevistas —, sobretudo porque a palavra encontro indica ir na mesma direção: confluir. Nossos diálogos com cada mestra simbolizaram trocas de saberes e vivências, a partir de uma escuta atenta e afetuosa — algo que vivamente se articula às nossas práticas de trabalho e pesquisa, direcionadas, naquele momento, ao compromisso de criar uma exposição educativa e antirracista. Os encontros com as mestras ocorreram entre novembro e dezembro de 2024.

Em tais ocasiões, refletimos sobre algo já destacado pelo escritor e ambientalista Kaká Werá, quando discute a filosofia do "bem viver", exercida por povos indígenas e quilombolas. O autor nos apresenta a expressão *tekoá porã*, de origem guarani, cujo sentido trata das relações do indivíduo consigo mesmo, com seus ancestrais, com sua comunidade e com a natureza — tratada como sustento para práticas sagradas e lugar para energizar mente e espírito.

Num tempo em que as moradias se tornaram mais compactas, em que os quintais e espaços verdes se mostram cada vez mais escassos, em que as relações interpessoais estão enfraquecidas,

nossas mestras nos lembram que a vida cotidiana pede respiro. Esse respiro vem do frescor da natureza, da presença de uma vida em comunidade, da palavra dita em presença, do olho no olho, da dança, do canto e da roda. Nessa via, também convocamos sacralidade e ancestralidade como elementos que regem a vida, estabelecendo um movimento circular que nos faz refletir sobre as confluências de Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo — também homem de quilombo e sabedor de tudo o que rege seu território.

Com as mestras e seus saberes, aprendemos a não perder nossas narrativas, a cuidar do lugar que habitamos e a ter a natureza como irmã, incorporando a filosofia do "bem viver" no nosso ofício de educadores e fortalecendo o dever de compartilhar o que nos foi transmitido para os diversos públicos com os quais tivemos contato.

Rememorar, nesta publicação, os encontros com nossas mestras Dona Liça Pataxoop e Makota Cássia Kidoialê, trazendo suas infinitas pedagogias, nos faz enxergar que nosso caminho de pesquisas, estudos e reflexões para construir práticas educativas se faz com a escuta apurada. É a partir dela que desenvolvemos grande sensibilidade e tornamos as mediações com os nossos públicos boas conversas das quais saímos sempre preenchidos.

Somos povos de terreiro. Organizamos nossa força a partir da seiva natural, mineral e vegetal. Nosso compromisso é vigiar, proteger e guardar a natureza. É essencial para nossa existência e para que a vida continue a circular. Cuidar do nosso território é cuidar da vida humana e não humana, garantindo a continuidade de todas as formas de vida. Plantamos remédio, colhemos proteção e cuidado. Buscamos água, carregamos pedra, colhemos folha e compartilhamos a vida. Construímos uma vida coletiva, preservamos a cultura banto, que é a que nos nutre e que nos dá esperança. Somos do Quilombo Manzo, é a Senzala de Pai Benedito, desde a década de 1970."

Makota Cássia Kidoialê



Dona Liça



Makota Cássia

O que nos movimenta?

Dona Liça

Tudo que é vivo tem movimento. Dentro da nossa cultura, temos os movimentos que a gente faz dentro da nossa aldeia. Tem os jogos familiares, os jogos de cultura, o jogo do volta um, jogos do peteco, o jogo do circo, o pulo do peixe...

E tem um movimento de quando vai pegar uma lenha, quando vai fazer roça, plantar semente, que é o trabalho da gente. Tem um movimento quando a gente se junta, todo mundo, para limpar o terreiro ou o espaço da escola. Tem um movimento que a gente junta a família, netos, sobrinhos, filhos, nora, e, às vezes, escolhe duas ou três pessoas para ficar fazendo comida, e os outros vão fazer movimento com a terra, colocar a mão na terra, brincar com a terra. Às vezes, as crianças vão para brincar, às vezes, para assistir o movimento dos velhos.

Se não tem movimento, não tem habilidade de vida dentro do corpo. Você, sendo uma mãe de família, todo dia você tem que ter movimento para seus filhos, né? Todo dia você tem movimento.

Makota Cássia

Eu sou uma liderança, me colocaram nesse lugar: uma liderança do quilombo. Mas eu sempre olho para o território e vejo as crianças. Eu acho que o movimento delas são os olhos que brilham e se arregalam de admiração quando olham para mim. Essa admiração, eu acredito, é a esperança delas. O sorriso das crianças me guia muito, me movimenta muito.

A fé, para mim, é fundamental. Eu acho que ter fé é ter capacidade de se movimentar. Mesmo quando o seu corpo não corresponde ao movimento, mas seu pensamento flui. Eu sou uma mulher de tradição, nasci dentro do terreiro e tenho certeza de que a fé me movimenta. É a fé que me faz ir deitar à noite e, antes, passar pela janela do quarto, olhar o quintal, o céu e agradecer o dia.

Eu levanto e faço o mesmo trajeto: dou uma volta na bandeira de Kitembo, agradeço por mais um dia, pedindo a ele sabedoria para mais um dia. Tomo minha bênção à minha mãe, aos meus mais velhos e aos mais novos, e estou pronta.

O que aprendemos com nossos avós?

Dona Liça

A memória, as histórias e os cuidados que a gente deve ter, como os de trabalhar, de como preparar um lugar para plantar uma roça, como escolher o lugar para fazer a morada. Isso tudo a gente tem. Quando a gente vê aqui as enxurradas na cidade, por que fazer uma casa onde tem perigo? Onde a gente vê perigo, deixa lá para a natureza. Vai caçar em outro lugar, tem outro lugar.

É por isso que eu falo: "Às vezes, o ensino cá de fora só aprende a ler e a escrever". Mas ter sentido dos valores da vida não teve não, porque, se tivesse, o povo não fazia isso. E aí eles desmantelam toda a natureza, depois querem consertar e é tarde. E aí ficam falando: desastre natural, desastre natural. Não é desastre natural, é de gente mesmo. Desastre construído. Construído porque teimou, né?

Makota Cássia

Olha, eu tenho uma frase que o Preto Velho da minha mãe fala para todos nós desde que nascemos, e nós repetimos muito para as crianças: "É com os mais velhos que a gente aprende a não morrer de fome". Com os mais velhos, a gente aprende de tudo para manter a nossa existência e se alimentar. E, às vezes, isso está apagado na memória das pessoas.

Vivemos aqui [no Manzo], hoje, um ambiente muito urbanizado, mas os mais velhos estão sempre nos buscando para o território, para a terra, e assim a gente aprende a plantar e colher. Acredito que é com os mais velhos que mantemos nossa tradição de ser quilombola, de ser de terreiro – que mantemos nossa identidade e nossa autoestima.

E você começa a querer envelhecer também, porque envelhecer é ter propriedade para falar. Eu falo que a melhor fase da minha vida é quando eu me tornei avó, porque aí eu senti que estava envelhecendo. E aí você começa a ser ouvido de um outro lugar, além de ter inspiração para falar coisas que realmente são importantes para quem está escutando.

Quais plantas temos em casa?

Dona Liça

Eu mesma vivo com as plantas: eu moro com elas e elas moram comigo, porque eu tenho muita planta para mim e para os animais. Quando eu coloco as plantas no meu quintal, eu converso com elas, pois não vão estar ali só para mim. São também para os parentes-gente e os parentes da natureza, que são os parentes-pássaros, os parentes-caças e os parentes-criaturas que passam por ali. Tem planta para fazer remédio, chá e comida. Tem planta que acompanha a gente, que viaja junto para onde a gente for. Elas são como parentes. Dependendo do momento, sempre tem uma que me socorre, e todas têm o seu poder – por isso não se brinca com as plantas.

O tempo da seca e o do frio são, para nós, dois tempos grandes, em que movimentamos de uma maneira específica o nosso espaço, a depender do tempo. Tem coisas que podem ser mais movimentadas, que dão mais, que nascem, que ficam mais bonitas. E tem o tempo em que a gente se prepara e agradece, porque é tempo de ter muita planta junto da gente. Eu tenho alecrim, manjericão, arruda, macelinha e uns três tipos de hortelã, cravo, capim-cidreira, cidreira em folha. Eu tenho um bocado dessas plantinhas.

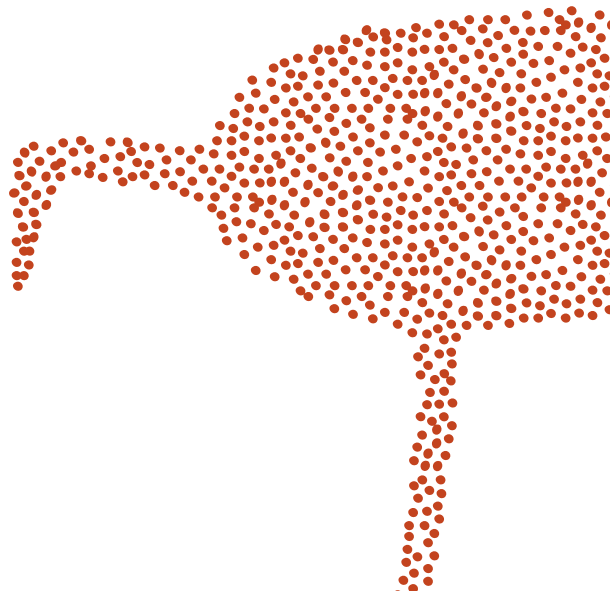
Quando a gente tá gripado, com muita febre, com a garganta ruim ou precisando de um banho pra uma dor, cada uma tem um poder de cura. Igual gente. Tem gente que tem vários estudos, vários trabalhos, que entende de várias coisas – e as plantas são do mesmo jeito. Tem plantas que vêm mais preparadas para ajudar a gente.

Makota Cássia

Olha, é muito gostoso quando a gente pode falar do quintal. A gente tem um projeto aqui, no Manzo, da prefeitura, que eles chamam de Hortas Comunitárias. E é muito interessante porque, quando as pessoas chegaram aqui para começar o processo de receber as mudas, eles perguntam quais nós queremos plantar e sempre colocamos as ervas. Daí as pessoas chegam aqui e falam: "Onde é a horta comunitária?". Falamos que a horta é no quintal, e aí falam: "Olha, vocês não têm verduras?". "Não. Não precisa" – porque a gente tem pouco espaço para poder plantar verdura.

A gente teria que ter mais espaço [para as verduras], mas aqui, por exemplo, tem ferro, cálcio, aminoácidos. Aqui tem todos os elementos que o nosso organismo precisa – que, às vezes, não estão só nas verduras. A gente tem anti-inflamatório e tem a erva da nossa memória, das nossas gerações, que é o alecrim-do-campo.

A gente nunca teve dengue, nunca teve Covid, porque usamos muito incenso de alecrim. Tudo aquilo que a medicina começou a orientar já era uma prática nossa, já era um cuidado nosso. E o quintal é nosso laboratório, onde a gente planta a vida e a manutenção dessa vida. Sem contar que, além disso tudo, o quintal também é um espaço onde nós estamos sempre descobrindo alguma coisa. O quintal do Manzo tem mais de 70 anos e, até hoje, surgem elementos ou plantações que ainda não conhecíamos. Percebemos que essa planta sempre vem no momento certo para cuidar de alguém, e aí ela alastra, assim, de repente. As pessoas acham que é mato, que tem que arrancar, jogar fora, mas é onde a gente mais presta atenção, porque está sinalizando que alguém vai precisar desse cuidado, desse remédio.



O que fazemos em roda?

Dona Liça

Hoje, para a gente fazer cultura, fazer ritual, fazer ensino, fazer aprendizado, a gente tem que dar a lição da vida, que começa pelos valores – e eu aprendi esses valores nas rodas de conversa. O que se faz em roda é você sentir e ouvir os valores da vida que servem para o ensino da família. Dá sentido de partilha, de ensinar para a família, para a sua vida, para todos os seres vivos que vivem na Terra. E você aprende os valores para a lição da vida.

[A roda] é tudo o que é de partilha coletiva do conhecimento, do sentido, do amor, do viver, do respeito, da honra. Tudo o que aprendi está dentro da minha escrita [*tehêy*]: o que eu fazia, como era no meu tempo de criança, de jovem, e hoje mantenho esses valores que fui aprendendo em roda de fogueira, em roda de conversa, em roda de se organizar [politicamente]; [Em roda] aprendemos tudo – coisas boas, pois em rodas só saem valores importantes. Às vezes, saem até valores para a gente se preparar, se organizar.

Tem roda dos conselhos, tem roda do ensino, tem roda de preparação para poder fazer os tempos [que são festejos em que se comemora a mudança das estações], dos rituais, ou de qualquer organização ou de qualquer outra coisa [que precise ser decidida coletivamente]. Tem roda até de quando alguém perde o respeito com o outro, no sentido de [con]viver dentro da comunidade. Então, para tudo tem roda! Inclusive, na nossa escola não se senta um atrás do outro. É em meia-lua ou roda, que é para cada um sentir o rosto do outro, sentir o sorriso, sentir aquela forma de vida boa, vida coletiva, vida de saudação um para o outro, o que vê. E isso é importante!



Makota Cássia

Para nós, é tudo circular. Em roda, a gente se organiza, faz trocas de pensamentos e aprende. A roda te permite estar de frente para os demais e [proporciona] um pensamento espelhar, que é o que a gente pode dar e receber. Esse é o sentido da roda: um lugar de trocas. A gente está ali, nesse mesmo círculo, justamente para que a gente possa se olhar e se encontrar. A roda é muito no sentido da própria vida, do ser que vai se tornando humano. É um lugar de complementar ou de nutrir a vida.

A gente consegue entender a roda a partir do momento que a gente nasce, ela se faz até no próprio espaço de gestação. O nosso corpo se transforma de uma forma circular. Ele vai no sentido do desenvolvimento, e eu só posso me desenvolver olhando o outro – principalmente para os mais velhos. Quando as crianças, qualquer uma delas, cometiam algum erro, minha mãe – ou o Preto Velho da minha mãe – mandava a gente sentar no chão e fazer uma roda. Aí ela trazia uma bacia onde colocava todas as sementes da casa. Nós nos sentávamos em volta dessa bacia e tínhamos que cantar. Cada um puxava uma cantiga e separava as sementes.

Essa era uma forma do Preto Velho nos dizer quais eram os valores importantes da nossa vida, separando o que nos nutre, que é o alimento – e a gente só podia comer depois que separava tudo. Era muita semente, então demorava uma manhã inteira e aí a gente pensava: "Olha, não vamos brigar, não vamos fazer nada errado, porque senão atrasa o almoço".
Era uma forma de se ter harmonia, equilíbrio nas relações afetivas dentro da comunidade: as crianças sempre aprendiam com seus erros a partir da roda e, ao mesmo tempo, independente de quem errou, tinham que se sentar juntas para poder separar o alimento e poder comer.

Como cuidamos?

Dona Liça

O cuidado é muito importante. Cuidado com tudo. Você tem cuidado com você mesmo. Tem cuidado com a gente e com a natureza. Porque se eu falar de mim e não falar dela, eu não estou ensinando. E nem estou aprendendo. E nem estou me educando.

O cuidado do espírito, para nós, é cuidar tudo junto. Para mim, nós somos a natureza e todo mundo tem esse espírito. Tem gente que é má, tem gente que é espírito de cobra. Porque nós mesmos, Pataxoop, a nossa cultura, a nossa religião, a nossa força, o nosso espírito que combina, que vive, faz cultura, é manso, é leve – nada rasteiro. Claro que a gente sabe que tem que ter respeito, tem que ter cuidado. Porque se você mexer ou pisar na cobra, é perigoso. Tem que ter cuidado até no seu quintal, na sua casa.

E tudo tem espírito. O espírito é o nosso fogo de vida. É a nossa alma. Alguns vão falar em encantado, mas todo mundo tem seu encanto. Encanto, para nós, é a beleza. Uma mata é um encanto de lindeza para mim.

Makota Cássia

A gente aprende, desde a infância, que nós precisamos de nós – principalmente pessoas pretas. O cuidado tem que ser o ponto principal para que a gente possa permanecer, existir. Para nós, na comunidade, é como uma responsabilidade. Porque somente nós mesmos vamos poder nos cuidar. Se não nos cuidamos, não temos garantia da longevidade. Temos, então, a responsabilidade de cuidar de si para cuidar dos outros.

Um outro lugar de cuidado é o território – o território que nos cuida. A gente se sente muito protegido dentro do território, porque aqui se fala a mesma língua, se vê as semelhanças e se compreende. O cuidado é também respeito. O cuidado, para nós, é coletivo, mas também compartilhado – isso devido aos ensinamentos do terreiro.

A gente acredita muito que está vinculado à terra. Assim como ela nutre a natureza, certamente ela tem a capacidade de nos nutrir, e o que precisamos fazer é garantir esse cuidado permanente.

O que celebramos?

Dona Liça

Eu nasci na Bahia e, quando saí de lá, a aldeia era toda de um jeito só, morava debaixo da palha. Hoje tem Pataxó na Bahia e tem vários aqui também, em Minas, mas cada um vive de acordo com sua cultura. Cada um se sonha, se espelha e celebra o que quer celebrar. Nós mesmos celebramos dois grandes tempos: o tempo das águas e do calor, que é o que nós estamos agora, e já passamos o tempo do frio e da seca.

E nós temos que preparar tudo para poder partilhar esse momento muito sagrado e especial com o tempo e com os parentes: preparar muita comida, muita fruta, muita bebida da mandioca. Nós temos que limpar igual a vocês [brancos], quando vão fazer uma festa, algum ritual. Dentro da nossa cultura, fazemos do nosso jeito, porque é o tempo do nascer, é o tempo do crescer, é o tempo de fortalecer, é o tempo das mães produzirem, as mães árvores, as mães plantas...

É o tempo das sementes nascerem, o tempo das crianças, da natureza se fortalecer. É o tempo de fazermos um movimento grande de trabalho – e a natureza também, os animais: celebrar o dia do nosso ano novo junto com a produção da natureza, com a renovação desse tempo.

Makota Cássia

A gente está vivendo um processo, aqui no Manzo, que é olhar para dentro do território. Porque a gente, hoje, é uma comunidade com três territórios – devido à urbanização – e ficamos muito divididos. A gente precisa ensinar nossas crianças a se voltar mais para o território e entender o território como natureza. A gente precisa falar para eles que, apesar das ruas e do comércio, esse aqui é o nosso quintal. Sobre o modo de vida banto africano, a gente tem o Educa Quilombo, que é um projeto com as crianças no quilombo. Não é uma educação quilombola, mas é o que a gente chama de pedagogia do terreiro, uma pedagogia de ebó, que traz toda aquela relação do cuidado, da alimentação.

As pessoas, por muitos e muitos séculos, não permitiram que nós nos olhássemos, ou que nós olhássemos para dentro do território: sempre nos apontaram para a gente olhar o horizonte, que é a cidade. Quando voltamos a olhar para o território, você tem essa visão circular. E isso é o que nos movimenta: saber o porquê de se estar aqui.

FESTA DAS ÁGUAS

FUTUROS

Como cuidamos?

(RE)EXISTÊNCIAS

O que nos movimenta?

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

CONGADO

TROPEIRO

BENZEÇÃO

CULTIVO

FUTUROS

Quais plantas temos em casa?

BOLDO

"[...] Inclusive a gente tem planta que acompanha a gente, que viaja junto para onde a gente for [...] Elas são como parentes."

QUIABO

MANDIOCA

(RE)EXISTÊNCIAS

O que aprendemo com os avós?

COMIGO NINGUÉM PODE

ESPADA DE SÃO JORGE

COTIDIANOS

O que podemos fazer em rodas?

UMBANDA

CANDOMBLÉ

CABO DE GUERRA

SAMBA

FUTEBOL DE VÁRZEA

CANJA

COUVE

ERVA DOCE

BABOSA

ESPADA D SÃO JORG

2.6

Varal dos Saberes: uma obra coletiva e mediadora

POR MELL SANTOS

O *Varal dos Saberes* não foi concebido, de imediato, como um recurso para a mediação da exposição. De início, estávamos apenas bastante envolvidos com a ideia de uma obra interativa. Havia muitas ideias em torno de uma parede com recursos tecnológicos e analógicos: que tivesse cheiros, materiais para serem tocados etc. Em muitas reuniões, conversamos sobre nossos objetivos para essa parede e quase sempre isso se misturava aos nossos objetivos para a exposição.

Pouco a pouco, a tal parede interativa passou a acumular elementos muito essenciais: queríamos falar de animais das matas mineiras, da ciência das folhas de chá, de manifestações espirituais e muito mais. Pensamos em um tipo de jogo em que as pessoas pudessem responder a perguntas, associando palavras e imagens. Em dado momento, as peças, antes em acrílico ou madeira, foram projetadas em tecido e a parede foi transformada em um varal, a que se somavam alguns outros elementos.

A partir desse momento, mais uma vez devemos muito às contribuições da *designer* Andrea Gomes e da equipe do JA.CA, que pensaram em soluções poéticas como a delicadeza de tecidos que podiam ser removidos e reposicionados, associados a algumas perguntas a partir de diferentes cores. Como o processo de criação de muitas frentes da exposição corria de forma paralela ao entendimento de que a exposição se propunha a se organizar ao redor das pedagogias originárias, o varal também se conformou em torno das seis perguntas lançadas às mestras Liça e Makota.



Nesse contexto, ele passou a ser a conexão, o coração da nossa experiência de curadoria educativa, servindo como um texto curatorial expandido, que possibilitou que muitas de nossas pesquisas chegassem ao público a partir de palavras e imagens.

O varal lançava as mesmas perguntas ao público: na primeira pessoa do plural (nós), oferecemos diversas possibilidades de respostas, formuladas na combinação de diversas imagens e palavras existentes: a fogueira e o fogão a lenha, a Umbanda, o Candomblé e o Congado, a babosa, o comigo-ninguém-pode, a espada-de-são-jorge e o alecrim, a feijoada e a canjica, a capoeira e a ciranda, a corrida de maracá e o cabo de guerra, a contação de história, dentre muitas outras.

Não exaurimos, obviamente, todas as possibilidades de elementos relacionados a essas culturas — e nem conseguiríamos fazê-lo. Mesmo sabendo que havia muito mais a ser dito e mostrado, o que queríamos era lançar mão de elementos que pudessem disparar conversas, fazendo perceber o que é comum e o que é diferente e levando o público a reconhecer a ancestralidade de elementos do próprio cotidiano.

Talvez, no fundo, o *Varal dos Saberes* tenha ainda outra função primordial: que, diante do distanciamento e do estranhamento que a arte contemporânea pode gerar, o público encontrasse, dentro da exposição, um elemento que nitidamente lhe pertencesse.

Objetos de mediação

Ao delinear a obra mediadora *Varal dos Saberes*, imaginamos a possibilidade de produzir caixas com pequenos tesouros que poderiam ser lançados por nós ao longo das mediações. Ao todo, foram seis caixas intituladas: ritmo, cheiros, cores, proteções, sementes e sons.

Os objetos selecionados se relacionavam às perguntas condutoras do Varal: sementes muito usadas em ornamentos indígenas e quilombolas, como as sementes olho-de-cabra, olho-de-dragão, girassol e lágrima-de-nossa-senhora. Também havia sementes de proteção, como olho-de-boi e semente de sucupira. Havia guias de muitos orixás, como Iemanjá, Nanã, Omulu, Ogum, Xangô, Oxalá e Iansã, que possibilitaram que falássemos sobre seu uso e sobre os orixás que representavam. Também levamos ervas de cheiro, como camomila, erva-doce, alecrim, e havia também folha de laranjeira,





canela em pau, cravo-da-índia e outras mais, que possibilitaram que conversássemos sobre a presença das ervas na medicina indígena e na negra e que falássemos sobre banhos e chás feitos para trazer bem-estar e saúde.

Não poderiam faltar instrumentos: para conversar sobre ritmos, tocar e cantar, usamos caxixis, pandeiros, xequerês e apitos indígenas diversos. Também levamos elementos presentes em cultos, como velas e incensos.

Desde criança, nós nos lançamos a apreender o mundo a partir dos nossos sentidos, e, talvez por isso, o uso de objetos na mediação convoque o público a se colocar presente e sensível, disposto a ativar outros sentidos — e não apenas ouvir o que propomos. Nesses momentos, a investigação fica posta e o público se põe como pesquisador ativo.

A construção do *Mapa Interativo*

Além do *Varal dos Saberes* e das caixas com objetos de mediação, o último recurso existente na parede curatorial e educativa era o *Mapa Interativo*, disposto numa grande tela sensível ao toque. O desejo de que esse mapa existisse na exposição surgiu de uma ação previamente realizada pelo Educativo no espaço físico do Memorial: marcar, no mapa de Minas Gerais, a existência dos nossos quilombos. Dessa vez, pensamos que, contando com recursos tecnológicos, poderíamos sinalizar também territórios indígenas e mostrar como o estado, em essência, possui grande presença de comunidades indígenas e territórios quilombolas.

Para a elaboração do mapa foi importante a parceria com a pesquisadora e arquiteta Eduarda Monti, que já desenvolvia uma pesquisa de mestrado sobre territórios indígenas em Minas Gerais. A respeito dos quilombos, levantamos, juntamente com a equipe do JA.CA, dados referentes às comunidades do estado, combinando informações encontradas nos *sites* da Fundação Palmares, do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Cedefes) e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Durante a pesquisa para a elaboração do mapa, entretanto, enfrentamos alguns desafios, como a falta de atualização desses *sites* sobre o número de quilombos em Minas Gerais e a existência de territórios que ainda não haviam recebido o reconhecimento da

Fundação Palmares — fato é que, como nação, ainda carecemos de melhores fontes e documentos históricos a esse respeito.

Aprofundando nossa pesquisa, compilamos documentos e referências mais significativas acerca do Quilombo do Ambrósio, um conjunto de aproximadamente 27 comunidades quilombolas em Minas Gerais. Sua importância para a história do estado é inquestionável, contudo tivemos dificuldade para encontrar materiais históricos de outros quilombos além dele. Ainda assim, apostamos no mapa como um vigoroso recurso educativo, acreditando que as informações presentes nele provocariam o público a investigar os próprios territórios.

Tratar do surgimento dos quilombos em Minas Gerais significa, para nós, falar de espaços de resistência a um sistema opressor colonialista que negava a populações negras afrodiaspóricas o próprio direito de existir: ao chegarem ao solo brasileiro, é importante lembrar, tais populações eram submetidas a outros nomes, credos e culturas, assim como a outra língua.

Nesse contexto opressor, as comunidades quilombolas que se formaram em nosso estado elaboraram, na medida do possível, outra forma de sociedade, afrontando o sistema político e social vigente e buscando, ainda nos séculos 17 e 18, um ambiente mais justo e igualitário.

Nosso mapa interativo, portanto, foi construído com as seguintes camadas: registros dos quilombos existentes no estado, com uma parte histórica que mencionava o Quilombo do Ambrósio; registros dos territórios indígenas no século 20; registros das línguas indígenas faladas em nosso território; e registros dos sítios arqueológicos do nosso estado.

Acesse o *link* e conheça o Mapa Virtual no mural de materiais complementares da exposição.

Varal dos Saberes

Ao lado deste texto, penduramos algumas bandeiras com perguntas organizadas por cores. Cada uma dessas perguntas vêm acompanhada de uma coleção de palavras, imagens, objetos e ideias baseadas em modos de vida, estratégias de existências e cosmovisões de comunidades indígenas e afro-brasileiras.

produzindo uma infinidade de diálogos. Para estimular essas conversas, convocamos falas de duas mestras: **Dona Liça Pataxoop**, da aldeia Muã Mimatxi, em Itapecerica; e **Makota Cassia Kidoiale**, do quilombo Manzo Ngunzo Kaiango, em Belo Horizonte. As duas são educadoras e lideranças em seus próprios territórios, onde partilham saberes ligados ao bem-viver [illegible] na pr[illegible] mei[illegible] seu[illegible] anc[illegible]

Minas Indígena e Quilombola

Quando viajamos por Minas Gerais, observamos uma forte diversidade cultural, resultado das múltiplas etnias que formam o Estado. Você conhece os povos e as comunidades que integram Minas Gerais? No mapa abaixo, convidamos você a navegar por diferentes períodos históricos e ide[illegible] territórios [illegible]enas [illegible]sso





AWÊ HERUÊ

"Acredito que, é com os mais velhos [que] mantemos nossa tradição de ser quilombola, de ser terreiro, nossa identidade e nossa autoestima."



ESPADA DE SÃO JORGE



BOLDO



ERVA DOCE



FOGUEIRA

CANDOMBLÉ

COTIDIANOS

O que podemo[illegible] fazer e[illegible] rodas?

CHEI ROS

SEME NTES

EXTINTOR

2.7

Cadernos de mediação *Oriará:* para professores e estudantes

POR MELL SANTOS

Durante a concepção de *Oriará*, notamos que era necessário criar recursos educativos para o público escolar, estimulando a continuidade dos diálogos iniciados com a exposição. Assim, após algumas pesquisas de materiais educativos de várias instituições de arte como JA.CA, Museu da Língua Portuguesa, MAE–USP, Pinacoteca – SP, entre outras, decidimos pela elaboração de um caderno que fosse divertido e pudesse ser interessante para os estudantes do Ensino Fundamental. Organizado a partir das perguntas do *Varal dos Saberes* e das respectivas respostas das mestras Dona Liça e Makota Cássia, surgiu o *Caderno Oriará – para conhecer e brincar*.

As propostas nesse material convocam as crianças a investigar o ambiente em que vivem, seja observando as plantas do quintal de casa, conversando com os mais velhos sobre seus aprendizados ou as histórias de cada família ou ainda escrevendo os próprios desejos de futuro.

Algo muito importante para nós, ao criarmos o material do aluno, era que fosse um material divertido e bonito. Entendemos que a brincadeira também é um momento pedagógico e, sempre que podemos, tentamos propor práticas e incentivos para a investigação, seja durante as visitas, seja em nossas oficinas. Queríamos, então, um material para brincar, incentivando a participação coletiva

— propusemos em muitos momentos que o aluno convidasse sua família e seus amigos, que fizesse perguntas a seus responsáveis.

Em uma das propostas no caderno, apresentamos duas palavras indígenas que usamos para tristeza ou desânimo — "borocoxô" e "jururu" — e convidamos o leitor a um momento de cuidado sempre que se sentisse assim. Algumas das sugestões envolviam fazer um escalda-pés, ganhar um abraço, ir a um(a) benzedeiro(a), cantar e dançar, caminhar pela natureza, tomar uma boa xícara de chá, ganhar um cafuné, entre outras. A atividade era acompanhada por uma ilustração de bolsa com sugestões para que fossem selecionadas, cortadas e, em seguida, coladas 'dentro' da bolsa ou entregues a alguém próximo, sempre que necessário.

Foi um material divertido de ser elaborado: pegamos algumas folhas de ofício, começamos a desenhar a partir de algumas ideias iniciais e fomos dando forma a ele, criando, por exemplo, uma parte que poderia virar uma base para jogos de futebol, com bolinhas de papel e caneta, inspiradas pelo trabalho do artista Froiid.

Propusemos também que os estudantes investigassem as histórias dos seus avós ou mapeassem e marcassem no caderno as plantas que tinham ao seu redor, em uma parte na qual poderiam saber também de alguns usos dessas plantas para chás e banhos.

Apostamos na elaboração de um material prazeroso, leve e bonito, porque acreditamos que a beleza também é pedagógica — além de demonstrar nosso cuidado com o que estamos apresentando: raízes e culturas muito bonitas. A estética, aliás, está sempre em jogo quando pensamos em povos negros e indígenas. A beleza é uma reivindicação política e, uma vez cientes disso, queríamos que todos os nossos elementos existentes na exposição fossem belos.

Para conhecer e compartilhar

O *Caderno Oriará – para conhecer e compartilhar* é um material que teve a intenção de apoiar os professores na elaboração de atividades e discussões relacionadas à temática étnico-racial. O conteúdo do caderno foi organizado a partir dos eixos curatoriais da exposição — Cotidiano, (Re) existências e Futuros — e apresenta tópicos sobre territorialidade, letramento racial, memória e ancestralidade. Além disso, o caderno apresenta aos professores as obras e os

artistas da exposição, trazendo algumas sugestões para a ativação do *Caderno Oriará – para conhecer e brincar* em sala de aula.

No caderno elaborado para professoras e professores, também são apresentados os pensamentos das mestras Dona Liça e Makota Cássia, com a intenção de fortalecer e difundir outras pedagogias, a partir de depoimentos que se relacionam com as obras em exposição e nos apoiaram para a definição dos eixos curatoriais.

Nesse material, há ainda uma parte voltada ao combate de falas e comportamentos racistas até hoje difundidos em muitas escolas. Algumas dessas falas, perpetuadas por muitas gerações e comumente naturalizadas, precisam deixar de ser usadas, e essa seção fortalece uma importante ideia de Nêgo Bispo: a necessidade de enfraquecermos palavras malditas que prejudicam, estereotipam e desumanizam os outros.

Se o *Caderno Oriará – para conhecer e brincar* traz principalmente propostas de imersão prática, o caderno para os professores representa nosso desejo de partilhar um tanto de conhecimento reunido durante a concepção da exposição. Nesse sentido, inserimos no caderno alguns textos de apoio, abarcando a maior quantidade possível de conceitos relacionados às pautas negras e indígenas e apontamos diálogos possíveis a partir das obras de arte: memória e ancestralidade, mas também afrofuturismo, oralidade, territórios, linguagem e escritas.

Cientes da intensa rotina dos professores brasileiros, optamos por trabalhar com textos curtos e linguagem fluida. O material que também conta com a entrevista, na íntegra, feita com as duas mestras, foi compartilhado em PDF. Durante as formações, compartilhamos também um *link* para o "padlet", um mural virtual da exposição, no qual professoras e professores podem acessar uma variedade de materiais de pesquisa, assim como partilhar conosco atividades e projetos realizados nas escolas onde trabalham.

Acesse o *link* e conheça as publicações para alunos
e professores no mural de materiais complementares da exposição.





2.8

Vídeos de mediação e videovisitas a *Oriará*

POR DYEGO SOUZA

Tradicionalmente, a realização do trabalho de mediação cultural — seja na arte-educação ou na educação museal — acontece a partir das trocas entre um profissional e um indivíduo — ou um grupo — interessado a partir de um objeto, evento ou tema a ser trabalhado. Com isso, podemos nos referir a obras de arte, arquitetura, objetos históricos, dentre muitas outras possibilidades. Nesse contexto, o contato presencial — entre público, obra (ou objeto) e mediadores — sempre foi entendido como um fator importante para uma experiência mais completa a partir das sensações, das texturas, dos sentimentos e dos contatos potentes que podem se estabelecer entre essas três partes *in loco*.

A mediação cultural, no entanto, também pode atuar para além desse contato direto entre educador, público e objeto, principalmente aproveitando as ferramentas tecnológicas da contemporaneidade, como vídeos de mediação, aulas remotas, transmissões de atividades e diversos outros recursos que ampliam as possibilidades de experiência e diálogo com os públicos.

No início dos anos 2020, com o início da pandemia de Covid-19, algumas ações do Educativo foram elaboradas para serem vivenciadas através das telas, tendo como objetivo continuar promovendo o conhecimento, a troca e as interações entre as pessoas. Ações virtuais, como formações *online*, oficinas e visitas em vídeo, foram modos de alcançar tanto pessoas que já conheciam o museu e seus acervos como também outros públicos e localidades.

Desde então, o Educativo vem desenvolvendo pesquisas em torno de ferramentas tecnológicas que permitem expandir o alcance de suas ações, tendo em vista o numeroso público que não pode estar presente nas exposições e no museu. Assim como potencializamos as experiências de visitantes presenciais a partir de objetos mediadores, materiais pedagógicos e atividades de formação, alguns recursos comunicacionais têm sido usados para ampliar ainda mais as potencialidades e o alcance do nosso acervo para além do território do museu.

Com o passar dos anos, já no pós-pandemia, percebemos que as instituições culturais continuam sendo demandadas para manter a presença no ambiente digital. O grande desafio de produzir esses conteúdos no cenário pós-pandêmico, entretanto, consiste em conciliar tais demandas comunicacionais às intensas rotinas de pesquisa e atendimento ao público, o que frequentemente exige esforços específicos de produção, organizados em uma velocidade que atenda ao ritmo das novas mídias. Muitas vezes, esses fatores fazem com que nossos produtos midiáticos funcionem mais como registros de mediação do que como ativação das ações enquanto ainda estão sendo realizadas. Apesar disso, tais esforços têm cumprido um papel fundamental na documentação dos processos e na multiplicação de nossas metodologias para diferentes públicos.

Mediação em presença, mediação a distância

Ao pensarmos a mediação no espaço físico do museu, muitas vezes já sabemos os possíveis caminhos a fazer, a quantidade de pessoas que podemos levar a uma sala, os perfis de público que estarão presentes e até mesmo como posicionar um grupo diante de uma obra para exercer uma melhor comunicação.

Quando nós nos voltamos à mediação para outras espacialidades, e especialmente para o ambiente digital, é necessário recalcular a rota. Nesse contexto, precisamos repensar os conhecimentos acumulados e desenvolver táticas de mediação e comunicação de modo a atingir a maior diversidade de públicos: estudantes e professores, crianças e idosos, pesquisadores e curiosos — todos nos interessam e estão ao nosso alcance.

Além disso, quando comparamos nossas práticas museais ao que geralmente acontece no ambiente digital, outra diferença

fundamental se refere às possibilidades de interlocução. Acostumados a uma mediação ativa, em que troca e escuta são necessárias para manter diálogos com o público, temos, agora, diante de nós, um interlocutor imaginário e distante que nos vê através de uma tela, trazendo novas configurações para a situação de mediação e outros caminhos de troca de experiências entre museu e público.

Após construirmos e experimentarmos, em múltiplos contextos e cidades, uma série de roteiros para mediar a exposição *Oriará*, sentimos que aquela experiência ainda poderia atingir um número muito maior de pessoas. A partir dessa percepção, criamos uma série de vídeos voltados a promover outras frentes de diálogo da exposição com o público geral.

Luz, câmera, *Oriará*

A construção dos vídeos de mediação de *Oriará* envolveu diálogos a partir de perguntas ativadoras, referências trazidas dos materiais pedagógicos da exposição e imagens coletadas durante toda a itinerância. Ao reunir esses e outros elementos, buscamos fortalecer os vídeos como experiências de mediação das obras e da exposição — desviando-nos da mera divulgação da mostra, como geralmente acontece em reportagens jornalísticas veiculadas na internet ou na televisão.

Para tanto, pensamos primeiro em um público específico que nos interessava alcançar: professores que pudessem utilizar esses materiais como recursos metodológicos dentro da sala de aula. Com o passar do tempo, fomos entendendo que o direcionamento da produção audiovisual poderia ser ampliado, abrindo-se para o público em geral, que poderia se interessar por arte contemporânea, exposições itinerantes e assuntos confluentes às pautas afro-indígenas.

Para que despertassem a curiosidade do público, os vídeos foram pensados a partir de diferentes focos de diálogo com a exposição: o primeiro apresenta a mostra de forma geral; o segundo explora o *Varal dos Saberes*; e os seguintes são dedicados às obras e aos artistas participantes.

A duração dos vídeos, por sua vez, foi definida a partir de informações atuais sobre o tempo médio de visualização de conteúdos das redes sociais: aproximadamente dois minutos. Partindo sempre de uma pergunta ativadora, os roteiros dos vídeos tinham em média seis parágrafos de texto: espaço suficiente para explorar diferentes aspectos de cada conteúdo estabelecido.

A organização dos roteiros ficou da seguinte forma:

Vídeo sobre a exposição:
- Explicação do Memorial Itinerante;
- Apresentação da exposição;
- Explicação da palavra "Oriará";
- Apresentação dos caminhos pela exposição;
- Pergunta ativadora: E você? Que histórias gostaria de contar com o seu jeito de ver o mundo?

Vídeo *Varal dos Saberes*:
- Pergunta ativadora: Você já parou para pensar no que acontece quando a gente escuta, compartilha e aprende com o outro?
- Apresentação do Varal;
- Apresentação das Mestras;
- Quem é Dona Liça Pataxoop?;
- Quem é Makota Cássia Kidoialê?;
- Sobre o *Varal dos Saberes*;
- Pergunta ativadora: E você? Que pergunta colocaria no *Varal dos Saberes*?

Vídeos sobre os (as) artistas:
- Pergunta ativadora;
- Apresentação do caminho;
- Apresentação do (a) artista;
- Apresentação da obra;
- Pergunta Varal + Análise de obra.

Após a organização da estrutura de cada mediação audiovisual, criamos roteiros incluindo os textos e as imagens que iriam ilustrar nossas falas, fazendo uso de vídeos e fotos capturados durante a itinerância.

Produzidos ao final da itinerância, os vídeos tiveram como principal cenário a montagem da exposição na cidade de Nova Lima — onde foram realizadas as gravações com nossa equipe. A esse respeito, a escolha por realizar as gravações na penúltima cidade a ser visitada certamente nos trouxe uma segurança maior, devido ao repertório acumulado durante as vivências com diferentes públicos e equipes.



















Acesse o *link* e conheça a visita virtual no mural de materiais complementares da exposição.

2.9

Caminhos de acessibilidade

POR MAICON CRUZ E STEPHANIE LIMA

Quando pensamos em acessibilidade, o que costuma vir em mente? Certamente, muitos de nós pensamos nas pessoas com deficiência, que constituem uma parte considerável do público atendido por essas ações. Todavia, esse grupo não é o único que costuma ser invisibilizado nas práticas de lazer, arte e cultura, pois podemos notar que as pessoas não brancas, de baixa renda, baixa escolaridade, que moram em locais distantes dos centros urbanos, os idosos, as crianças e as pessoas em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, não são foco de comunicação de ações educativas e artísticas, além de muitas vezes não serem lembradas quando propostas e projetos são criados e executados.

Como agentes da cultura, devemos estar atentos às nossas ações e nos perguntarmos se estamos, de fato, nos envolvendo com a acessibilidade em suas diferentes esferas, como a atitudinal, a arquitetônica, a comunicacional e a metodológica. A esse respeito, a itinerância da exposição *Oriará* constituiu-se como um marco no percurso do Grupo de Trabalho Públicos (GT Públicos) e, também, da curadoria do Memorial Minas Gerais Vale no que se refere à construção de um olhar ampliado sobre a acessibilidade. O projeto foi pensado não apenas como uma ação expositiva de obras artísticas, mas como uma oportunidade de experimentação educativa, estética e social, um exercício de escuta e de partilha que buscou aproximar públicos diversos das linguagens da arte contemporânea e das memórias afro-brasileiras e indígenas presentes na mostra.

Partindo das experiências acumuladas no projeto *Circularidades Educativas: Afetos e Itinerâncias do Museu*, destinado a ampliar os públicos do Memorial, o Educativo passou a compreender a acessibilidade como dimensão ética e criativa do nosso trabalho, que se concretiza tanto nas práticas de mediação quanto na concepção dos dispositivos e recursos expográficos. Essa perspectiva foi reforçada pelas formações e pelos estudos sobre acessibilidade cultural realizados pelo GT Públicos em consultoria com a equipe da Todos Estão Surdos (TES), que orientou as ações de campo durante a itinerância.

Em diálogo com a curadoria da mostra, as estratégias de acessibilidade cognitiva e social foram pensadas para promover o encontro entre diferentes modos de percepção, garantindo o direito à fruição e à participação de públicos com variadas condições físicas, sensoriais e neurológicas. A acessibilidade, nesse contexto, deixou de ser entendida como adaptação pontual e passou a integrar o processo criativo da exposição, transformando-se em linguagem curatorial.

Entre as soluções implementadas, destacam-se os recursos comunicacionais e sensoriais, como audiodescrição, vídeos em Libras, textos de parede com leitura em áudio, sinalização ampliada com QR Codes e materiais táteis para orientação espacial e aproximação com as obras. A instalação de corrimãos, elevadores de acesso à carreta e o cuidado com os espaços de circulação também evidenciaram o compromisso com a acessibilidade física, ainda que, ao longo da itinerância, alguns ajustes tenham sido necessários — como o nivelamento de rampas e a melhor instalação de adesivos para pessoas com mobilidade reduzida ou em cadeiras de rodas.

No campo da acessibilidade cognitiva, o GT Públicos propôs práticas multissensoriais, utilizando objetos mediadores que se encontravam na carreta para estimular diálogos entre olhar, toque, escuta e memória. As mediações foram planejadas para respeitar o tempo e a forma de apreensão de cada visitante, permitindo que as experiências se construíssem a partir do afeto e da relação direta com o conteúdo exposto. Essa postura reflete o entendimento de que a acessibilidade também é uma questão de linguagem e de relação, envolvendo o modo como o museu fala, escuta e se adapta às pessoas. A experiência em *Oriará* reafirmou que a acessibilidade cultural só se efetiva quando o museu se coloca em

movimento, disposto a rever suas práticas e a construir soluções compartilhadas.

Acessibilidade atitudinal e comunicacional nas visitas mediadas

Conforme *Oriará* se desdobrava em novos e distintos caminhos, se aproximando de pessoas de diversas origens e histórias nas dez cidades e, também, pela internet afora, nós, como educadores, buscamos proporcionar experiências que fossem próximas das vidas e dos anseios de cada visitante — algo desafiador, mas também primordial na mediação.

O entendimento da acessibilidade atitudinal e comunicacional pode ser algo subjetivo e abstrato, mas ganha concretude quando trazemos exemplos de sua aplicação no contexto cultural — nesse caso específico, uma exposição de arte.

Em *Oriará*, planejamos a mediação com respeito ao tempo e às formas de fruição das obras de cada visitante, além de mantermos uma postura de escuta ativa e adaptação constante e fluida no decorrer da itinerância. Os diversos públicos vivenciam as exposições de formas e temporalidades distintas, logo, cabe ao educador se demonstrar aberto a uma mediação mais fluida. Além disso, utilizamos práticas multissensoriais para estimular diferentes formas de relação com as obras e procuramos compreender a acessibilidade como relação, linguagem e acolhimento, não apenas como recurso técnico.

Quando atuamos a partir da escuta, do afeto e da adaptação constante, conseguimos construir espaços abertos e democráticos, para que maior quantidade de públicos se sintam pertencentes a esses lugares. O Educativo reafirma um compromisso que vai além da adequação técnica: trata-se de produzir experiências sensíveis, plurais e participativas, nas quais cada pessoa possa se reconhecer e se sentir parte do espaço museal. *Oriará* ensinou que acessibilidade é também criar formas de pertencimento e é nesse horizonte que o trabalho segue, ampliando caminhos para que a arte e a memória possam circular com equidade, respeito e afeto.

Manual para Programas de Acessibilidade

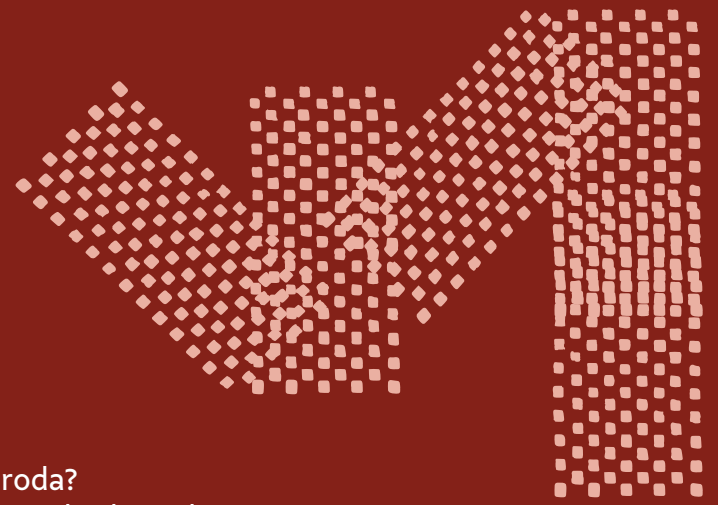
De acordo com o *Manual para Programas de Acessibilidade*, de Denise Salazar, a acessibilidade atitudinal é "destacada pelas pessoas com deficiência como a principal ação [...] e se traduz pela eliminação de atitudes, pré-julgamentos, pré-conceitos e estigmas sobre as pessoas com deficiência", já a acessibilidade comunicacional diz respeito à atenção a estratégias de comunicação que visam a dialogar com seus públicos. Os museus que têm como missão receber públicos diversos devem estar preparados para se comunicar e dialogar com os públicos invisibilizados e considerados marginalizados na sociedade.



3

AÇÕES COM OS PÚBLICOS

DURANTE ORIARÁ



3.1 Como entrar na roda? Territórios e planos de chegada 107
POR GUSTAVO RUAS E POMPEA TAVARES

3.2 Formação de educadoras e educadores locais 114
POR SMALLY RODRIGUES

3.3 Formação continuada: educadores-referência e relatoria 124
POR DYEGO SOUZA

3.4 Formação de professoras e professores locais 128
POR MELL SANTOS

3.5 Visitas mediadas: encontros com as obras, encontros com os públicos 137
POR JULIA MENDES, COM COLABORAÇÕES

3.6 Práticas criativas 210
POR GUSTAVO RODRIGUES

3.7 *Visitas brincantes* 218
POR CAMILA SANTOS CARDOSO

Dados estatísticos

868 profissionais de cultura remunerados

84,7% dos eventos contemplaram a contratação ou públicos de Diversidade, Equidade e Inclusão

35% das ações (visitas, oficinas, formações e atrações artísticas) contaram com recursos de acessibilidade

Dados totais

46.111 pessoas atendidas
91 eventos e oficinas
28 formações realizadas
1.049 professores formados
295 escolas públicas atendidas
981 visitas educativas



3.1

Como entrar na roda? Territórios e planos de chegada

POR GUSTAVO RUAS E POMPEA TAVARES

Sabe entrar na roda quem já brincou com os amigos na rua, no quintal ou na escola, quem já ouviu histórias ao redor da fogueira ou do fogão a lenha, quem já dançou um samba ou jogou capoeira, quem já rezou junto ou cantou para algum santo. E são muitos os modos de entrar: podemos pedir licença, chegar de mansinho ou ainda mostrar logo a que viemos, jogando o corpo em movimento.

Enquanto, desde a infância, vamos testando esses modos de entrar, aos poucos entendemos as dinâmicas das rodas. Percebemos que elas exigem uma disposição de quem entra: uma atenção especial que nos convoca a perceber o coletivo, as presenças e suas motivações — tudo isso para que ela continue sendo roda. Mas e quando somos nós que desejamos construir uma nova roda? E quando desejamos, nós, estar juntos de pessoas e lugares que ainda não conhecemos? Nesse caso, não há alternativa senão inventar a roda.

Oriará – Arte e Educação em Movimento nos convocou a pensar nas tecnologias das rodas, seja dos Awês ou das capoeiras, e, a partir delas, produzir e articular suas ações de modo respeitoso nos territórios. Fazer cumprir seus propósitos educativos também nas etapas institucionais, nos contatos com os municípios e comunidades, nas contratações de equipes e fornecedores foi um desafio que proporcionou grande aprendizado para o Memorial.

Nas cidades por onde passou, o museu encontrou diferentes tempos, espaços e formas de acolhimento. Não havia um modelo

que se repetisse no esforço de envolver pessoas e comunidades: a exposição precisava se ajustar, escutar e se reorganizar a cada nova parada.

Mas como imbuir um projeto itinerante, envolvendo diferentes agentes e parceiros, de um espírito de colaboração e troca? Como construir uma experiência museal — característica do Memorial — em uma exposição temporária itinerante? Como convidar as pessoas à nossa roda? Como produzir participação dos territórios na construção de cada itinerância? E, principalmente, como lidar com as institucionalidades da empresa Vale, em se tratando de agenciamento nos territórios?

Desenhar a roda

Inventar a roda de *Oriará* exigiu um gesto que, no início, não sabíamos nomear, mas depois se tornou evidente: planejar escutando. Não era possível criar um projeto dessa dimensão, percorrendo dez municípios tão diferentes entre si — Belo Horizonte, Congonhas, Jaíba, Curvelo, Itabira, São Gonçalo do Rio Abaixo, Barão de Cocais, Brumadinho, Nova Lima e Belo Vale —, com um planejamento fixo, rígido, daqueles que apenas se impõem sobre a realidade. Era necessário outro tipo de inteligência: uma inteligência que se dobra junto com o território, que aceita aprender com a cidade antes de propor.

O planejamento, nessa itinerância, deixou de ser apenas um documento técnico e se tornou um organismo vivo. Ele respirava conosco e mudava sempre que necessário, se reescrevendo a cada encontro. Já sabíamos que Minas Gerais não é um território homogêneo — e que, portanto, a chegada do museu também não poderia ser.

O primeiro gesto dessa travessia, portanto, foi admitir a complexidade: além de atravessar diferentes contextos, *Oriará* não seria uma exposição leve, portátil, simples. Pelo contrário: uma carreta de 18 metros de comprimento, carregando não só obras, mas também metodologias, princípios, materiais pedagógicos, mobiliários, condições de trabalho e nossos modos de fazer. Pouco a pouco, percebemos que a carreta se tornava o museu, consolidando *Oriará* como a experiência real de um museu itinerante.

A complexidade maior, no entanto, não estava no tamanho da carreta, mas no desejo de imprimir, em cada parada, a identidade







do museu de onde partimos — não como marca, mas como gesto e forma de estar. Queríamos que *Oriará* fosse reconhecida como o próprio museu: que chegasse devagar e se apresentasse sem se impor, construindo vínculos responsáveis com cada território, a partir de uma mediação cultural estabelecida pela presença de cada um dos agentes culturais envolvidos. Queríamos que cada cidade, ao final da experiência, pudesse dizer: "O Memorial Minas Gerais Vale esteve aqui" — e que, com isso, nossa roda se tornasse cada vez maior.

Preparar o terreno

Nada disso seria possível sem tecer as relações institucionais necessárias para chegar a cada município. Como parte do Instituto Cultural Vale, percorremos cidades marcadas pela atuação da empresa patrocinadora, e essa camada trouxe consigo responsabilidades políticas e éticas. A cada cidade, o Instituto e a Vale se tornaram a porta de entrada junto às prefeituras, por meio das mediações de profissionais responsáveis pelas articulações institucionais e de comunidade, abrindo caminhos que permitiram que fôssemos recebidos. Para nós, foi fundamental deixar evidente que *Oriará* não se tratava de uma ação isolada nem um produto terceirizado, mas o próprio museu indo ao encontro das cidades: um museu completo e em deslocamento, lidando com suas tensões, suas potências e seu desejo de diálogo.

As visitas técnicas foram o segundo grande movimento dessa construção: 11 viagens antes mesmo de a carreta sair do lugar. Durante essas viagens, nos sentamos com equipes de secretarias de educação e cultura, de projetos sociais e de trânsito, assim como com lideranças comunitárias, professores e artistas locais. Desde reuniões com fornecedores a acordos com gestores municipais, cada encontro foi compreendido como uma negociação afetiva e prática: além de estabelecer parcerias, era importante apresentar a exposição e explicar a centralidade das culturas negras e indígenas para sua concepção, construindo um entendimento comum sobre as responsabilidades compartilhadas.

Nem sempre esse processo era simples. Em alguns momentos, falar de arte contemporânea com recorte negro e indígena correspondia a nos aproximarmos de diferentes perspectivas sobre

diversidade cultural, exigindo de nós múltiplas estratégias de mediação entre os interesses da exposição e as possibilidades de diálogo com cada município.

Nesse contexto, cidades como Congonhas e Itabira demonstraram grande afinidade com os conteúdos e as linguagens artísticas presentes na mostra, apoiando-se em calendários e equipamentos culturais já consolidados. Outras, como São Gonçalo do Rio Abaixo e Belo Vale, mostraram estar vivendo momentos de transição, estabelecendo debates culturais com a comunidade, ampliando sua compreensão sobre o patrimônio cultural e fortalecendo coletivos negros e quilombolas — em um movimento que potencializou a presença da mostra nesses municípios.

Em Jaíba, por outro lado, experimentamos a oportunidade de propor novas formas de lazer e conhecimento a partir de diálogos entre a arte contemporânea e as identidades locais: ao realizarmos a exposição dentro do Mercado Municipal da cidade, tivemos oportunidade de experimentar, naquele espaço, uma nova linguagem cultural e, ao mesmo tempo, produzir situações de convivência entre a produção artística do estado e as tradições norte-mineiras, com seus quilombos e manifestações culturais.

Houve, além disso, algo essencial que nos guiou: o fato de que, sozinho, ninguém inventa a roda. Para que a exposição acontecesse, era preciso que cada prefeitura nos acolhesse e, nesse sentido, a exposição abriu espaço para que os municípios pudessem tomar parte dos eventos por meio de contrapartidas como tendas, banheiros químicos, fornecimento de energia, apoio de trânsito, ônibus escolares, indicação de fornecedores e de artistas locais. De diferentes formas, cada cidade nos provou, ao longo do processo, que estávamos juntos na mesma roda — e esses acordos não eram percebidos somente como apoios logísticos, mas principalmente como gestos que aproximaram cada território em relação ao universo do museu.

Rodar

Montar *Oriará* se tornou uma coreografia: enquanto técnicos ajustavam fontes de energia, a equipe de educadores preparava as mediações. Paralelamente, a produção organizava as obras pelos espaços e, progressivamente, a carreta se transformava em












exposição. Em todas as cidades, cada decisão era atravessada por uma pergunta recorrente: como tornar isso possível aqui?

Em algumas cidades, como Congonhas e Jaíba, o calor exigia mais áreas de sombra. Em outras, como Belo Horizonte, a chuva constante pedia mais tendas. Em Nova Lima, não foi possível manobrar a carreta para deixá-la no lugar planejado, e logo percebemos o quanto nosso planejamento precisava ser flexível. Em todas essas situações, não havia sensação de falha, mas de movimento — e em pouco tempo a roda se ajustava.

Ao final, quando olhamos para o percurso completo, percebemos que o planejamento não foi apenas a estrutura que sustentou a itinerância: foi também a prova de que um projeto só se torna possível quando aceita ser atravessado pelas realidades — e redes — que encontra pelo caminho. Nesses encontros, entendemos que não era somente *Oriará* que circulava pelas cidades, mas também as cidades circulavam por *Oriará*.

Por meio de incontáveis memórias, cada município, com suas equipes e seus públicos locais, nos deixou um gesto, um aprendizado, um afeto, um cuidado. A cada lugar atravessado por *Oriará*, nossa metodologia se ampliava, tornando a experiência da exposição um aprendizado vivo e compartilhado. Desse modo, o projeto se constituiu como uma prática experimental de mediação cultural extrainstitucional — isto é, permitiu repensar os modos de relação entre arte, educação e sociedade, integrando metodologias educativas às metodologias institucionais de produção do Memorial Minas Gerais Vale.

Ao longo de seis meses, *Oriará* atravessou dez cidades mineiras, e nós, como equipe de um museu em transformação, já não éramos os mesmos quando retornamos a Belo Horizonte. Cada território, cada montagem e cada encontro nos ensinou e reafirmou que o museu só existe plenamente quando aceita ser transformado pelo seu entorno. E que talvez essa seja a verdadeira força de uma roda: ela só se mantém viva quando todos estão dentro.

No livro *Mediação extrainstitucional: Museologia & Interdisciplinaridade*, o pesquisador Cayo Honorato questiona os limites das lógicas institucionais, reinventando processos de mediação, tornando-os mais críticos, autônomos e conectados com realidades diversas.

3.2

Formação de educadoras e educadores locais

POR SMALLY RODRIGUES

Há formações que surgem de planos rigorosos; outras, da urgência do improviso. No percurso itinerante de *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, a experiência combina ambas: estrutura e deriva. Existe um desenho metodológico — encontros, conteúdos, estratégias —, mas o que realmente impulsiona o processo é o encontro entre mundos.

Essa dinâmica se revela a cada cidade visitada, onde educadores do Memorial Minas Gerais Vale, oriundos de um circuito museal consolidado, deparam com profissionais locais, profundamente enraizados em seus territórios, mas, em geral, sem contato prévio com a prática da mediação cultural. Nesse intercâmbio, ninguém ensina sozinho. O gesto formativo torna-se um exercício compartilhado: formar é também desaprender, abrir mão da explicação pronta, adiar a tradução.

Com o tempo, a palavra "mediação", inicialmente abstrata, começa a ganhar corpo: gesto, respiração, cuidado. Essa concretização antecede qualquer abordagem sobre antirracismo, arte ou história, pois exige primeiro a escuta do chão — o ritmo das escolas, as ruas, o sotaque das praças. É nesse espaço vivido que a ideia se materializa e o conceito se encarna.

A continuidade do processo formativo se dá por meio de pequenas conquistas, que podem ser uma visita conduzida com segurança, um termo bem empregado, um grupo que se despede em roda. Ensinar, nesse contexto, é traduzir o mundo em linguagem comum. Cada gesto partilhado transforma a aprendizagem em convivência e, nesse movimento, nós — educadores do Memorial e das comunidades — também nos tornamos aprendizes.

Fundamentos ético-pedagógicos

Toda formação é, antes de tudo, um exercício de escuta. Em *Oriará*, quatro princípios se entrelaçam — escuta, dialogicidade, coautoria e estética da experiência. Tais fundamentos se manifestam em gestos cotidianos, como no modo de acolher, perguntar, circular e partilhar.

A escuta, nesse contexto, estabelece o vínculo inicial entre o Memorial e os educadores locais. Compreender o ritmo da cidade torna-se parte do método. Ao dissolver hierarquias entre o saber institucional e o saber do território, a escuta transforma a formação em partilha.

É nesse ambiente de troca que a coautoria se afirma como o coração do processo. Cada educador é convidado a elaborar o próprio roteiro de mediação, convertendo a mostra *Oriará* em espaço de autoria distribuída. Ao assumir o risco de descentralizar a voz, o Educativo revela sua potência.

Complementando essa dinâmica, a estética da experiência dá corpo aos princípios formativos. As ações educativas incorporam o sensível: mover-se, manipular objetos, silenciar, cantar. Isso pode acontecer em um tecido que circula entre as mãos, um canto afro-indígena que abre a roda, um desenho coletivo que registra o aprendizado. A beleza, aqui, não é ornamento, mas ética — expressão do cuidado com o outro e da delicadeza com o território.

Essa dimensão sensível está profundamente enraizada na interculturalidade afro-indígena, eixo vital de *Oriará*. A presença simbólica de Dona Liça Pataxoop e Makota Cássia Kidoialê inspira as práticas formativas: a primeira, com sua Pescaria do Conhecimento (*tehêy*), ensina que o saber se colhe em rede, como peixes num rio; a segunda, com o Projeto Kizomba, recorda que o corpo é um arquivo vivo. Ambas convertem vivência em pedagogia.

Desse modo, corpo, palavra e território tornam-se ferramentas de aprendizagem. O corpo transforma o espaço em discurso; a palavra — entre o português, o iorubá e o tupi-guarani — recupera o vínculo ancestral; e o território — ruas, praças, escolas — funciona como sala de aula expandida.


CIRANDA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
O que celebramos?
retoma das riqu

A formação

O processo formativo de *Oriará* é uma travessia em rede. Articula planejamento técnico e abertura ao imprevisto, ajustando tempos e linguagens sob um mesmo princípio: formar coletivamente para mediar em movimento. Essa proposta se desdobra em três encontros que estruturam o percurso: dois virtuais e um presencial.

Nos encontros *online*, apresentam-se a origem da exposição, seus eixos curatoriais — Cotidianos, (Re)existências e Futuros — e o papel do educador local como mediador cultural. Em roda (metafórica), cada participante compartilha uma história pessoal — uma lembrança, uma canção, uma imagem — que servirá como chave de leitura das obras.

Na sequência, o segundo encontro aprofunda a curadoria educativa e os fundamentos ancestrais da mostra. Nesse momento, são apresentados os artistas e suas criações:

- **Froiid**, com o jogo *Onde a Coruja Dorme*, que transforma a convivência em campo de estratégias;
- **Edgar Xakriabá**, com as fotografias de *Hêmba*, retratos da alma e do cotidiano indígena;
- **Marcel Diogo**, com *Já Quase Esqueci Seu Nome*, instalação de caixas iluminadas que denuncia o apagamento das comunidades;
- **Dayane Tropicaos**, com *Abre Caminho*, feita de uniformes de trabalho que reerguem a dignidade do corpo negro;
- **Jorge dos Anjos**, com *Voo do Pássaro sob o Luar*, escultura que projeta o futuro na memória africana;
- e o coletivo **Aldeia Escola Floresta**, do povo Maxakali, com a obra imersiva *O que tem na roça?*, que une desenho, canto e território.

A culminância do percurso ocorre no encontro presencial, realizado na carreta expositiva. Entre o cheiro da madeira e o som das vozes da equipe de montagem, os educadores vivenciam suas mediações, testam perguntas, refinam o olhar. Cada um conduz seu roteiro diante das obras e, na roda final, compartilha aprendizados e desafios. Para sustentar essa arquitetura formativa, o Educativo disponibiliza um conjunto de materiais pedagógicos que funcionam como base do processo:

- o Plano de Estudos, que apresenta conceitos, artistas, eixos e repertórios, além de roteiros sugeridos de visitação;
- o Guia Operacional, com orientações diárias, registros e pactos de convivência;
- e a Ficha de Revisão, baseada no Plano de Estudos, que apresenta uma síntese de todo o conteúdo trabalhado na formação e que pode ser utilizada no dia a dia do atendimento ao público.

Esses materiais atuam como bússola e memória: nivelam conhecimentos, alinham práticas e preservam a unidade pedagógica sem engessar a criação. Ao final, cada educador local leva consigo uma espécie de "*kit* de autonomia": plano, guia e ficha — instrumentos simples que sustentam a liberdade com responsabilidade.

Experiências em campo

Nas cidades itinerantes, a formação se transforma em prática viva. O percurso dura, em média, duas semanas. Inicia-se com encontros de preparação e se estende pelas mediações diárias, quando educadores do Memorial e das equipes locais atuam juntos, ajustando linguagem e gesto.

Essa atuação conjunta torna as mediações pontes entre as obras e os territórios. No *Varal dos Saberes*, uma visitante reconhece o aroma de uma erva que utiliza para curar gripes em casa; em *Abre Caminho*, uniformes de operários evocam lembranças de mães e pais; nas caixas luminosas de *Já Quase Esqueci Seu Nome*, crianças soletram nomes de comunidades e perguntam: "Por que foram esquecidas?".

Tais interações favorecem a construção de vínculos afetivos e simbólicos. Algumas turmas encerram as visitas com abraços coletivos; outras se comovem ao se lembrar dos avós. Crianças tímidas ganham voz diante das obras — tocam, falam, cheiram, jogam. Em certas ocasiões, uma intérprete de Libras amplia o campo da escuta, ensinando sinais para plantas e cores, e o gesto se converte em linguagem.

A partir dessas vivências, observa-se uma mudança de postura: menos transmissão, mais escuta e improviso responsável. Na obra-jogo *Onde a Coruja Dorme*, as crianças criam regras próprias e

organizam “campeonatos”; a mediação acompanha, convertendo o lúdico em pensamento. Diante das fotografias de *Hêmba*, a leitura começa pelas sensações — calor, vento, terra —, antes de abordar a técnica. O aprendizado acontece no corpo.

Contudo o percurso também é marcado por desafios. Janelas curtas, turmas numerosas, atrasos de ônibus e contradições de agenda exigem flexibilidade. As equipes ajustam a mediação entre o lúdico e o histórico, entre a urgência e a escuta. Cada imprevisto torna-se um exercício ético: improvisar sem perder o sentido.

Essa capacidade de adaptação está diretamente relacionada ao engajamento dos públicos. Crianças aderem com espontaneidade; adolescentes pedem diálogo; professores buscam referências. Quando há pacto entre museu e escola, a roda se transforma em espaço de criação; quando não, corre o risco de virar recreio. Ainda assim, o acaso revela potências: um estudante relaciona *Voo do Pássaro sob o Luar* à fé de sua comunidade; outro identifica em *Abre Caminho* a luta cotidiana da mãe.

Nesse contexto, a formação amplia a autonomia e diversifica os modos de fazer. Ganham destaque os instrumentos ágeis — ficha, guia, perguntas geradoras, esquemas portáteis — que permitem agir no instante e refletir depois. As Caixas de Mediação, com cheiros, sementes e sons, conectam obra e cotidiano; o mapa de territórios traduz o pertencimento em gesto concreto.

O cuidado, por sua vez, permeia todo o processo. Cuidar é ajustar tempos, garantir pausas, partilhar responsabilidades. É também zelar pelas condições materiais e humanas para que a mediação ocorra com presença e respeito. Quando essas condições se equilibram, o encontro se expande; quando falham, se retrai.

Ao final, o conjunto da experiência aponta para um amadurecimento: consolidam-se o enraizamento territorial, a escuta qualificada e a postura facilitadora dos educadores locais. Persistem tensões entre densidade curatorial e ritmo operacional, mas o saldo é de aprendizado mútuo. A itinerância reafirma a força da mediação em transformar urgência em aprendizagem. Um estudante agradece, dizendo que “guardará em pensamento” o que viveu; outro chama a mostra de “a mais especial”, por reconhecer ali a história de seus antepassados.

Diante desse panorama, consolidar pactos pedagógicos com escolas parceiras, equilibrar tempos e oferecer suportes acessíveis são caminhos para que *Oriará* continue sendo espaço de invenção e continuidade.

A formação como política e poética do deslocamento

Projetos itinerantes aprendem a perder-se um pouco no caminho — e é nesses extravios que encontram seu sentido mais humano. Deslocar uma exposição sobre rodas, mover pessoas entre papéis e ideias demanda planejamento, abertura e confiança no gesto coletivo.

Essa dinâmica revela que o gesto formativo é mais duradouro que a forma. Mesmo quando a rotina se intensifica e a logística se impõe, permanece o núcleo de sentido: o desejo de compartilhar, dialogar e transformar o encontro em escuta. A coautoria, ainda que nem sempre plena, sustenta-se como horizonte ético, unindo educadores do Memorial e equipes locais na tarefa de construir significados comuns.

Nesse contexto, a articulação entre sujeitos e territórios evidencia os eixos mais sólidos do processo, que são escuta e adaptação, atenção aos públicos diversos, cuidado com o espaço e reconhecimento do outro. Formar é também cuidar — do tempo, do corpo, da palavra.

Esses princípios, quando transpostos para o plano institucional, se traduzem em exigências estruturantes. A itinerância requer uma engenharia de cuidados: tempo de maturação, pactos de convivência, clareza nas atribuições e valorização das diferenças.

Ao longo do percurso, *Oriará* aprendeu a acolher o inacabado como forma legítima de conhecimento. A educação museal, em movimento, mostrou que o deslocamento não é desvio — é método. Cada parada, cada imprevisto e cada reencontro compõem essa pedagogia da travessia.


Memorial
Minas Gerais
Vale
INSTITUTO
CULTURAL
VALE
Onde tem
cultura,
a Vale está.
MINAS
GERAIS

3.3

Formação continuada: educadores-referência e relatoria

POR DYEGO SOUZA

O Programa Educativo do Memorial Minas Gerais Vale sempre teve em seu histórico várias frentes de atuação. Para além das visitas mediadas com o público escolar e espontâneo e a condução de oficinas, também organizamos exposições, materiais educativos, formações de professoras e professores, criação de obras que dialogam com a arquitetura original do prédio, entre outras atuações dentro e fora do museu.

Entretanto, ao executarmos a exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, vivenciamos um processo completamente diferente de apenas executar as tarefas do Educativo dentro do ambiente controlado e seguro que é a sede do Memorial. Pela primeira vez, realizamos a itinerância de uma exposição em espaços públicos de dez cidades, onde, além de fazer nosso trabalho de mediação cultural, também participamos ativamente da formação das equipes locais que iriam trabalhar na exposição.

Em muitos equipamentos culturais, temos pessoas que vão ajudar a organizar o trabalho da equipe educativa, tomando a frente em decisões, planejando atividades e executando outras tarefas que exigem mais responsabilidade; ou há apenas um educador contratado como referência, e outros, que executam praticamente o mesmo trabalho, são estagiários.

No caso do nosso programa, todos os educadores têm o mesmo grau de importância, de modo que, a cada ação, alguns são designados para tomar a frente em determinadas demandas

e estabelecer pontes entre a equipe de educadores, a coordenação pedagógica e a produção educativa do programa. Além disso, por atuarmos com Grupos de Trabalho, é comum que um educador se torne referência para orientar o desenvolvimento do respectivo grupo.

Em *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, de igual modo, todos, em algum momento, experimentamos a condição de sermos educadores-referência — algo de suma importância nesse momento de renovação do museu. Muito além de receber e conduzir o público da exposição, nos tornamos responsáveis por pautar os assuntos e escolhas de uma exposição construída para circular, de forma itinerante, em diferentes regiões do estado, construindo, junto aos educadores locais, vínculos e sentidos a partir de novos espaços e novas estruturas de trabalho.

Mas o que pode ser um educador-referência?

Na exposição *Oriará*, entretanto, percebemos que esse papel de educador-referência se reconfigura, pois atuamos fora do nosso espaço de conforto. De um amplo edifício histórico localizado na Praça da Liberdade, em uma área nobre de Belo Horizonte, fomos para o Parque Municipal, situado no centro da cidade, em meio a uma série de fluxos urbanos que em muito ultrapassam as paredes do museu.

Além de estarmos dentro de um parque, em um período de férias escolares, tínhamos como trabalho mediar obras que ocupavam o interior de uma carreta e os seus arredores, sujeitos a imprevisíveis condições climáticas e a variadas configurações sociais que caracterizam qualquer atividade cultural realizada em espaço externo. Nesse contexto, cada educador precisava estar constantemente presente e atento, pois estávamos em um espaço novo dentro do parque e éramos responsáveis por fazer o diálogo com o público acontecer.

De modo semelhante, ao realizar as atividades de *Oriará* nas outras nove cidades da itinerância, para além do nosso trabalho de mediação da exposição e realização de oficinas, estávamos ocupando espaços não convencionais.

Educador-referência é como é chamado o educador que assume um papel de responsabilidade diante do grupo. Ele dinamiza os diálogos, centraliza informações e garante que ações, compromissos e combinados do grupo sejam efetuados.

Diferentemente do que aconteceu em Belo Horizonte, nas outras cidades realizamos, ainda, um processo contínuo de formação de educadores locais, muitas vezes executando atividades em conjunto com eles.

Durante a itinerância, nosso trabalho se dividia em dois momentos: quando atuávamos na primeira semana, estávamos junto com a coordenação pedagógica e a curadoria, além de sermos responsáveis pela formação de professores e pelo acompanhamento do trabalho de mediação e condução das oficinas; quando atuávamos na última semana, além de dar continuidade às atividades de mediação de visitas, práticas educativas e programação cultural, também éramos responsáveis por verificar os materiais para as próximas cidades, elaborar relatórios das atividades educativas e produzir registros fotográficos das ações, até o seu encerramento.

Ao realizar toda essa dinâmica de trabalho, vivenciamos, como educadores, um nítido processo de amadurecimento e tomada de consciência sobre nosso papel de referência para a execução de todas as frentes de trabalho. A oportunidade de estar presente durante diferentes etapas da itinerância e falar sobre o que é mediação cultural para pessoas que — apesar de eventualmente terem vivências em museus, equipamentos e eventos culturais — nunca tinham feito esse tipo de trabalho nos fez perceber a importância da nossa experiência para que as equipes locais recebessem todo o apoio possível para transmitir ao público seus saberes e vivências, compartilhando seus repertórios para que pudéssemos "confluir" juntos.

Relatoria

Desde a minha chegada ao Educativo, percebi que o processo de relatar vivências e trocar experiências — sobre visitas agendadas, oficinas e processos de formação — sempre nos ajudou a perceber os caminhos que estávamos tomando e quais desafios e acertos havíamos apreendido durante nossas ações, pesquisas e vivências educativas.

Em *Oriará*, esse processo de relatoria continuou acontecendo, desde Belo Horizonte até Belo Vale — última cidade em que realizamos essa atuação. Dessa vez, construímos uma lógica de relatórios também para os educadores locais que somavam conosco a cada cidade, assim como para os professores após a realização das formações.

Além disso, ao terminarmos nosso trabalho em cada cidade, os educadores envolvidos (juntamente à coordenação pedagógica) produziam um relatório final sobre a vivência naquela cidade, que servia como base para uma apresentação coletiva sobre os principais pontos de cada experiência.

Nesse contexto, os relatórios serviam não apenas para falar de números alcançados, mas também como ferramentas para potencializar nossa atuação nas cidades seguintes. A partir dessas trocas, conseguíamos entender melhor as dinâmicas de trabalho, desde as relações construídas com as prefeituras e secretarias de educação para a chegada da exposição até as trocas realizadas com produtores locais, educadores locais e os diversos públicos atendidos.

Pouco a pouco, entendemos a relatoria como um ponto crucial para o processo de formação continuada, fazendo com que, após cada formação, troca, vivência, pesquisa ou experiência, tomássemos tempo para refletir sobre o trabalho feito, sobre como nos portamos e o que observamos na postura dos colegas e colaboradores, ajustando dinâmicas de trabalho e construindo memórias sobre nossas vivências educativas.



3.4

Formação de professoras e professores locais

POR MELL SANTOS

Viajando por Minas Gerais, tivemos a oportunidade de encontrar uma diversidade muito grande de professores e experimentar, a partir desses encontros, diferentes procedimentos de formação. A cada cidade, a dupla de educadores responsável pela formação entregava algo diferente para os encontros, de modo que cada apresentação trazia um pouco da personalidade de quem a conduzia. A bem da verdade, ao longo do caminho nossas formações se transformaram em encontros entre educadores que atuam nas escolas e outros — como nós — que atuam em museus.

Construímos as formações a partir de fios condutores: ideias que amarrassem todos os assuntos abordados nas possíveis conversas desdobradas da exposição. O primeiro fio condutor foi a própria palavra, partindo do entendimento de que a vibração energética das ondas sonoras faz de cada palavra um agente criador de realidades. No Brasil, herdamos dos saberes dos Bantu Kongo uma percepção sagrada sobre a palavra. Aqui, nossas benzedeiras têm o costume de sussurrar palavras para que elas não percam a força e, além disso, é reconhecido um ditado que diz "palavra empenhada não faz curva" — reforçando a importância de estar atento ao que é dito.

Percebemos, nesse sentido, que algumas perguntas direcionadas aos professores, ao contrário de aproximá-los de nós, os deixavam constrangidos, como quando lhes perguntávamos quais abordagens afro-indígenas eles desenvolviam com seus estudantes, fazendo-os reconhecer e assumir diante de todos que recorriam a estereótipos e expressões preconceituosas em suas abordagens sobre temáticas negras e indígenas.

Foi então que resolvemos nos voltar à memória e à sua relação mais filosófica com a vida, refletindo sobre como ela é registrada pela palavra, pela imagem, pela oralidade e pela ancestralidade. Recorremos à memória também por sabermos ser ela uma reivindicação política para as agências negras e indígenas que sofreram com apagamento histórico.

Mantivemos, então, o uso de uma pergunta do *Varal dos Saberes*: "O que aprendemos com nossos avós?" — e trouxemos, além disso, os depoimentos das mestras Dona Liça e Makota Cássia, algumas proposições do caderno do estudante — para que os professores as conhecessem na prática — e ainda informações adicionais sobre artistas e obras, organizadas no *padlet* da exposição. A cada cidade, fomos experimentando modos de fazer esse encontro acontecer a partir de diferentes combinações entre esses elementos.

Carrego comigo[1] é o nome de um poema de Carlos Drummond de Andrade, no qual ele fala sobre carregar algo que não sabe bem do que se trata — mas que, às vezes, pesa e sempre o acompanha. Algumas experimentações têm sido feitas com esse poema e, a partir dele, surgiu a ideia de criar uma prática artística específica para o contexto da exposição *Oriará*. Trata-se de uma obra de arte coletiva, no qual são penduradas cartas ou textos em que os professores respondem à pergunta que nos guiava na formação.

1
ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Carrego comigo

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

o pequeno embrulho.

Serão duas cartas?
será uma flor?
será um retrato?
um lenço talvez?

Já não me recordo
onde o encontrei.
Se foi um presente
ou se foi furtado.

Se os anjos desceram
trazendo-o nas mãos,
se boiava no rio,
se pairava no ar. [...]





“O que aprendemos com nossos avós?”

Na atividade Carrego Comigo, pedimos que os participantes respondam por escrito a essa pergunta, como se estivessem contando uma história para alguém. Depois de escrever, eles penduram no varal esse saber ou história que “carregam” e, em seguida, retiram do varal uma memória ou história que outra pessoa escreveu e deixou lá. É um jogo de deixar conosco algo que carregam e de carregar, depois, algo que outra pessoa deixou. Ao final desse processo de escrita e retirada dos papéis, os participantes são convidados a partilhar em voz alta o que deixaram e o que pegaram do varal.

A partir dessa atividade, acolhemos momentos em que os professores contavam histórias de seus avós, das relações — nem sempre boas — que foram desenvolvidas entre suas famílias, falando um pouco de si mesmos. Alguns choravam ao fazê-lo; outros se mantinham quietos, apenas ouvindo os colegas.

Antes de iniciarmos o exercício, que sempre envolvia momentos de introspecção e silêncio, dialogamos sobre a arte contemporânea como uma prática que, muitas vezes, pede envolvimento e certa entrega do público, ao mesmo tempo que pode ser feita a partir de materialidades muito simples — como um varal feito de barbante e folhas de papel.

Fez todo sentido para nós ofertar esse convite como um exercício pedagógico de partilha de memórias, uma vez que estávamos fazendo uma formação sobre memórias singulares e coletivas, tocando em temas como a ancestralidade. A pergunta era, portanto, uma brecha para falarmos de nossos mais velhos, fossem eles nossos avós, pais ou tios.

Desse modo, criamos um debate sobre a ideia de comuna e sobre como ela é exercida em comunidades tradicionais africanas e indígenas, nas quais comumente os mais velhos são responsáveis pela organização das leis que regem o território, dos provérbios, da medicina e, também, do cuidado das crianças — mesmo aquelas que não são da sua família sanguínea. Dentro de muitas dessas comunidades, o bem de um indivíduo é o bem de todos.

A partir dos relatos e escutas sobre experiências individuais, familiares e comunitárias, era possível observar a história do Brasil e de Minas Gerais sendo narrada por professores e professoras. Narrativas de miscigenação, violência, migrações forçadas, pobreza,

luta, mas, ainda mais — e de modo ainda mais contundente —, a força dos costumes, dos gestos, dos modos de fazer, das sonoridades, dos sabores, dos valores carregados e aprendidos em cada experiência. Era possível ver Minas Gerais em cada relato, assim como os muitos Brasis que existem em nossas experiências comunitárias, e cada um podia também identificar-se ali com um ou outro relato — algo que muitas vezes nos emocionava.

Essa ação-obra de arte abraça a visão de que a arte contemporânea pode ser exercitada como uma prática pedagógica, de que uma formação ou uma aula podem ser desenvolvidas como práticas artísticas nas quais cada elemento é pensado como incentivo ou provocação para reflexões e exercícios sobre diferentes assuntos ou temáticas.

Ao longo dos séculos, temos visto como podemos aprender a partir da arte, pois dentro dela cabe o mundo inteiro. Sobretudo hoje em dia, a arte não se fecha a nenhum assunto — e todos somos detentores de conhecimento, criatividade e sensibilidade, que, às vezes, só precisam ser devidamente estimulados.

O adulto que brinca

No campo da educação, ouvimos e falamos muito sobre como as crianças aprendem brincando, mas nem sempre atentamos para o fato de que essa percepção também pode ser direcionada aos adultos. Conversando com as crianças, frequentemente ouvimos sobre como seus pais e mães estão estressados e cansados, sobre como passam muito tempo usando o telefone celular e, muitas vezes, já não brincam tanto com elas.

Como adultos, sabemos que é verdade: infelizmente, com o tempo, tendemos a parar de brincar ou, no mínimo, reduzimos esse costume. Em consequência, nosso corpo enrijece, ficamos com mais receio de nos expor a atividades coletivas ou a práticas que fujam da rotina de trabalho e das atividades de casa.

Ao tornarmos mais lúdicos os encontros com professoras e professores, notamos que eles passaram, em maioria, a estar mais à vontade e mais presentes nos encontros, assim como a nos acolher com mais confiança e a se sentir mais confortáveis para compartilhar experiências profissionais e pessoais — mostrando que, quando o adulto brinca, ele também aprende mais sobre si mesmo e se sente mais disposto a aprender um conteúdo novo.

A partir desse entendimento, compreendemos que encontros formativos não precisam ser imersões em conteúdos falados ou escritos: nesses encontros também cabem práticas que proponham mexer o corpo, atentar para os próprios movimentos, trabalhar em grupo e dar vazão à criatividade.




ORIARÁ
Oriará – Arte e Educação em Movimento é uma exposição autoral de arte contemporânea, com curadoria educativa conduzida pelo Programa Educativo do Memorial Vale e tem como objetivo aproximar o público às múltiplas heranças culturais indígenas e afro-brasileiras
Memorial Minas Gerais Vale está aqui!



3.5

Visitas mediadas: encontros com as obras, encontros com os públicos

O que as obras dizem por si?
Quais impressões nos provocam?
Quais pistas os artistas nos dão?
Para quais caminhos apontam?

Nesta seção, vamos refletir sobre as potências das obras de arte no contexto educativo, seja em relação ao questionamento de valores estabelecidos na sociedade ou à possibilidade de criação de novos sentidos. Além disso, iremos conversar sobre aspectos das obras presentes em *Oriará*, sobre as principais ferramentas utilizadas para mediação e apontar caminhos de diálogos que surgiram nos ricos encontros entre obras, educadores e grupos de visitantes.

A seguir, apresentamos uma introdução de cada obra da exposição, acompanhada de uma apresentação dos artistas e uma leitura crítica. Na sequência, compartilhamos relatos de experiências dos educadores com as obras durante as visitações. Por fim, destacamos pequenos acontecimentos registrados em relatórios de visita produzidos cotidianamente pelos educadores.

O que tem na roça?, da Aldeia Escola Floresta



Às vezes eu acho que todo preto como eu
Só quer um terreno no mato só seu
Sem luxo, descalço, nadar num riacho
Sem fome, pegando as fruta no cacho

Racionais MCs, Vida Loka Pt.2

Sobre a obra

POR JULIA MENDES

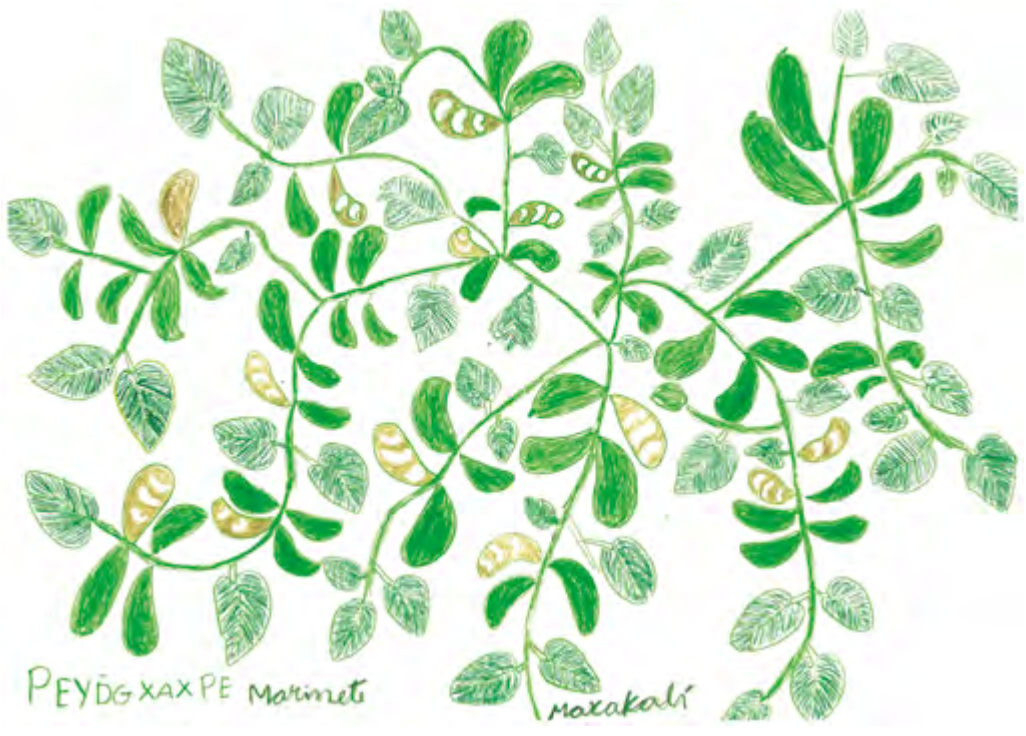
Obra imersiva que cativa o público pela experiência que oferece, *O que tem na roça?* apresenta uma animação digital composta por desenhos feitos pela comunidade maxakali da Aldeia Escola Floresta, território retomado em 2021, na região de Itamunheque, zona rural de Teófilo Otoni. Em uma sala fechada por cortinas, ambientada com sons da natureza, temperatura agradável e almofadas que convidam os visitantes a se aconchegar, nas paredes se passa uma projeção mapeada de frutas, legumes e verduras que habitam as roças e os sonhos do povo que se autodenomina Tikmũ'ũn.

Idealizada pelo casal de professores, artistas e cineastas Sueli e Isael Maxakali, por lideranças locais e alguns apoiadores, a Aldeia Escola Floresta[1] é pensada, segundo o casal, como "um espaço de troca de saberes, reflorestamento, recuperação de nascentes, oficinas de arte e cinema e fortalecimento do complexo musical, ritual e cosmológico conhecido como *yãmĩyxop*". O nome dado ao território faz referência à ideia de que, para além da área física destinada à escola, todo o espaço da aldeia é também escola: o rio, a mata, as plantas, os bichos e por aí vai.

Os desenhos presentes na obra foram feitos por moradores da aldeia e materializam seus sonhos para o novo território. As representações de frutas e legumes apresentam o desejo de prosperidade e marcam a forte relação dos Tikmũ'ũn com a terra, seu plantio e sua proteção — e é a etnia que violentamente vive nas menores terras indígenas do país. A retomada se dá justamente pela busca por território que permitisse acesso a um rio, onde pudessem plantar com autonomia à terra, renovar rituais e construir suas escolas, fundamentados pelos saberes e força de sua espiritualidade. Grandes conhecedores da biodiversidade da mata, é através do canto que guardam seus conhecimentos e sabedorias de ocupantes milenares das florestas que cobriam a região leste de Minas Gerais.

1
MAXAKALI, Isael; MAXAKALI, Sueli. *Aldeia-Escola-Floresta*. BDMG Cultural, 4/12/2021. Captação e edição: Associação Mucury Cultural. Disponível em: https://aldeiaescolafloresta.org/portfolio-item/retomada/. Acesso em: 12 jan. 2025.

Ali, na obra, normalmente sentados em roda, as conversas caminhavam pelas matas e pelas roças, guiadas por sons e imagens; pelas matas fechadas e pela urgência de lutas para que florestas resistam em pé, para que o Cerrado resista em pé. Caminhavam pelo direito à terra, pela luta e pela resistência indígena presente em toda a violenta história do Brasil pós-invasão; pelo apagamento cultural como política nacional; pelas ideias racistas que povoam o imaginário comum. As conversas costumavam caminhar também por terras mais gostosas de pisar: de olhos fechados, fomos juntos aos quintais de muitas avós, às roças que povoam memórias de infância, às frutas preferidas ditas com entusiasmo, pegamos manga no pé. Naquele espaço de aconchego, confabulamos futuros que saúdam o compartilhamento da fartura, herança indubitavelmente não branca.



Aldeia Escola Floresta para crianças

POR STEPHANIE LIMA

Nas visitas mediadas agendadas, o principal público é formado pelos grupos escolares, majoritariamente turmas do Ensino Fundamental. As crianças e os adolescentes são visitantes que, na maior parte das vezes, têm sua primeira experiência com exposições e espaços culturais com excursões da escola. Mas de que formas, nós, como educadores, podemos promover experiências mais envolventes e mais próximas do cotidiano e das experiências desses públicos?

Além de incentivar os públicos mais jovens a visitar espaços culturais também com suas famílias e seus amigos, é importante pensar em ações educativas que consigam abraçar as potências do olhar e da presença das crianças em relação à arte e à cultura. Trata-se, afinal, de um público cheio de curiosidade, interessado em saber tudo sobre o que vê, assim como em compartilhar o que aprende na escola e em casa e em explorar o mundo à volta com todos os sentidos — característica que boa parte dos adultos acaba perdendo, em alguma medida, no decorrer da vida. Fato é que nós temos muito a aprender com a criança e seu olhar investigativo, criativo e aberto, sempre pronto para novas aventuras e descobertas.

Nessa chave, uma obra que chamou bastante atenção das crianças em *Oriará* foi a instalação *O que tem na roça?*, em que recursos audiovisuais são ferramentas que enriquecem a mediação e colaboram para processos de reativação de memórias, assim como para a imaginação e o envolvimento dos visitantes com os conteúdos da exposição.

Algumas das possibilidades experimentadas para a mediação da obra envolvem conversas a partir das frutas e dos legumes animados, pensando nas relações da agricultura e da natureza com nosso cotidiano. A partir dessas relações, podemos evocar memórias e histórias de afeto, percorrendo quintais, jardins e hortas cultivadas por suas famílias no passado ou no presente. Frequentemente, vimos crianças se empolgarem ao compartilhar histórias sobre um pé de mandioca, uma macieira ou um pé de hortelã cultivados por suas avós, ou ainda sobre famílias que se reúnem em torno da mesa para tomar chá de manjericão e comer broa de fubá.

“Por que perdemos a memória?”
Durante certa visita, ouvimos de uma estudante uma questão muito interessante: “Por que perdemos a memória?”. Essa indagação abriu possibilidades para nos aprofundarmos em reflexões sobre memórias pessoais e coletivas, experimentando, por exemplo, exercícios que trabalhem a memória das crianças e aproximem essa reflexão aos seus mundos cotidianos. Como é a casa onde moram? Como é a escola onde estudam? Quem são as pessoas de convívio mais próximo? Que atividades fazem durante os momentos de lazer? Como são suas brincadeiras e seus jogos preferidos? Como podemos preservar essas memórias?

O que tem na roça? trabalha a memória a partir da imagem e do som, preparando terreno para que escutemos os públicos mais jovens com atenção e acolhimento, dando espaço para que eles compartilhem aprendizados e vivências com a natureza, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Estarmos abertos e atentos não só às trocas, mas também às dúvidas e às expressões das crianças e dos adolescentes é uma forma de fortalecer a acessibilidade cultural desses públicos, fazendo com que se sintam pertencentes e convidados a compartilhar anseios e impressões pessoais sobre as obras.

Expectativa e imaginação

POR GERSON DE MELO

Para potencializar a experiência da obra *O que tem na roça?* entre as crianças, criamos alguns procedimentos relacionados à criação de expectativas antes de entrar na sala, a fim de gerar estados de introspecção e observação. Podemos pedir, por exemplo, que uma criança entre sozinha e, depois, descreva para o grupo o que viu. Podemos orientar a observação dos desenhos através da cortina, para que tentem adivinhar o que há do outro lado. Outra opção é convidá-las a entrar na sala de olhos fechados, para que sintam o clima da imersão — nesse caso, após a entrada, convidá-las a abrir os olhos, se sentar, observar as imagens e escutar os sons.

> [...] conversamos sobre as frutas e os legumes que apareciam, e as crianças tentavam identificar quais eram. Fui perguntando para elas quem preparava a comida, e as crianças foram contando histórias. Uma menina contou que ajudava a mãe a cozinhar, e outro menino contou que tinha algumas coisas plantadas no quintal”.
>
> POR AMANDA ELTZ, EM BELO HORIZONTE

> " [...] as crianças gostaram de ficar sentadas/deitadas, vendo os desenhos e tentar identificar quais eram os alimentos que apareciam ali. Conversamos sobre fazer uma horta e sobre a diversidade de alimentos que podemos encontrar em outros lugares.”
>
> POR DYEGO MACHADO, SOBRE VISITA AGENDADA COM ARTE DA SAÚDE ATELIÊ DE CIDADANIA VENDA NOVA, EM BELO HORIZONTE



Seguimos para a obra da Aldeia Escola Floresta com um objeto de conversa que surgiu no painel: manga com leite faz mal. A partir desse mito, que pode ter sido criado para controlar o que pessoas pretas comiam e bebiam no período colonial, conversamos sobre o acesso à alimentação. Falamos sobre retomadas indígenas e a importância da luta por demarcação."

POR JULIA MENDES, SOBRE VISITA AGENDADA COM COLETIVO TAQUARIL – PROJOVEM, EM BELO HORIZONTE



Com a pergunta da fruta predileta de cada um, propus que cada um fechasse os olhos e apenas ouvisse. Depois, perguntei quais sons eram aqueles, e as crianças disseram serem de mata. Falei, então, que aqueles desenhos eram de indígenas maxakalis e que tinham intenção de cuidar da terra que habitavam e sabiam da importância de preservar a natureza."

POR LILIANE MOREIRA, EM CURVELO




RIUÊ APETXIENÃ AKTXAWÃ
WE'Ã HAMIKAHAY PATAXI KATURAMÃ
APOY KAKUSU, JOKANÃ, KITOK, IHÉ
KÃDAWÉ'RE AHMÔNE KADAWÉ
SUNIATÃ HAMIÃ BAYXU
IE PATAXI KATURAMÃ
ANEHÔ IOXIHI TOROTÉ HOTXÔMÃ
HERUÊ, HERUÊ, RIPÉ
(RE)EXISTÊNCIAS
O que nos movimenta?
CONGADO
Como cuidamos?
CONTINUAMOS
O que celebramos?

Abre Caminho, de Dayane Tropicaos



Eu gosto muito da fala de um escritor angolano, Pepetela, porque ele diz: só faz ficção quem conhece a realidade. Então, à medida que você conhece uma realidade e não está satisfeito com essa realidade, você cria, né? Você deseja outra.

Conceição Evaristo, durante visita a *Oriará*, em Itabira

Sobre a obra

POR JULIA MENDES

Abre Caminho, da artista Dayane Tropicaos, é uma obra-manifesto que convida o público a sonhar futuros. A obra se constitui como uma instalação que reúne uniformes comumente usados por pessoas que ocupam profissões subalternizadas. Nesses uniformes, entretanto, a artista exibe frases que propõem caminhos para futuros diferentes dos que estiveram socialmente postos às pessoas negras, historicamente marginalizadas. Dizeres como "O povo negro recupera suas riquezas" e "Descanso não é privilégio" representam desejos para uma sociedade que não apresente, em sua estrutura, violências vindas da herança colonialista, marcada por racismo e desigualdade.

É, portanto, a partir da divisão do trabalho no Brasil que se dão as reflexões propostas pela obra. Assim, a materialidade apresentada nos convoca a pensar nos corpos que comumente vestem aqueles uniformes: quais cargas horárias cumprem, quais são as médias salariais, qual é o tempo de descanso, quais são as condições de trabalho. Junto a cada roupa, vemos sonhos de novos caminhos que só são possíveis a partir de uma revolução cujos indícios a própria artista diz perceber em diferentes aspectos da nossa realidade social:

> [...] cozinhando nas panelas das cantineiras mal-humoradas, ela está para acontecer e a percebo na displicência dos garçons apressados. Tenho visto seus vestígios na fumaça do cigarro das faxineiras que fumam nos banheiros, na roupa mal passada pela empregada, na obra demorada do pedreiro. [...] E eu a escuto sempre na ligação muda da operadora de telemarketing que desliga. Eu vi de novo seu rastro na atendente que nunca dá razão ao cliente. Sim, ela está para acontecer, ontem mesmo vi o lixo rasgado que o lixeiro deixou pra trás, vi a atendente do fast-food inexpressiva. Vejo ela avançar, se organizar.[1]

1
TROPICAOS, Dayane. *Na altura dos olhos*. Site oficial de Dayane Tropicaos, 2019. Disponível em: https://www.dayanetropicaos.com/abre-caminho. Acesso em: 12 jan. 2026.

A obra também é composta por vídeos que apresentam, de forma poética, subjetividades de quatro mulheres negras que vivem em periferias de Belo Horizonte e Contagem. A partir das imagens, a artista propõe um olhar para a importância dessas mulheres na luta pela garantia de direitos. Ouvimos ecos de Ângela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo"[2].

Ao partirmos de um lugar comum que liga uma classe, conversar sobre trabalho é coisa fértil e sensível, sobretudo quando a obra propõe questionamentos sobre uma realidade posta e vivida por grande parte dos públicos da exposição — ainda que sob diferentes perspectivas. As mediações normalmente são atravessadas por numerosas memórias de pessoas disponíveis para compartilhar lembranças íntimas atravessadas pela estrutura de trabalho — seja de quem ocupa ou ocupou cargos de trabalho desvalorizados e seus absurdos, de quem vive a relação histórica de trabalho e raça, ou de quem convive com angústias e falta daqueles que estão, quase sempre, trabalhando. É um prato cheio para que, guiados pelos desejos escritos pela artista, criemos juntos outros devaneios para futuras realidades.

2
ALVES, Alê. Angela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". *El País*, Salvador, 27 jul. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Caminhos de identificação

POR LILIANE MOREIRA

Uma obra de arte pode gerar em nós diversas sensações: trazer alegria ou aversão, despertar a criatividade, gerar estranhamento ou identificação. De todas essas sensações, talvez a última seja a mais misteriosa, pois o processo de identificação pode vir de um elemento formal, como as cores ou os suportes utilizados pelos artistas, ou ainda dos discursos presentes ou induzidos por uma obra.

Identificação, aliás, foi uma sensação bastante percebida durante a itinerância de *Oriará*: desde as vivências com a ancestralidade até as formas de perceber o território habitado, passando por saberes, relações cotidianas e lutas empreendidas diariamente para existir e colocar em prática desejos de uma vida farta e próspera. A esse respeito, três encontros com a obra *Abre Caminho* podem nos conduzir a distintas reflexões sobre as possibilidades de identificação entre públicos e obras de arte.

"Vamos procurar a gente aqui"

O primeiro desses encontros ocorreu durante a passagem de *Oriará* pelo Parque Municipal de Belo Horizonte. Num início de tarde, um grupo de homens usando uniformes de trabalho, com faixa etária entre 25 e 40 anos, gesticulava animadamente em direção à exposição. Ainda do lado de fora, eles olhavam bastante para a obra *Abre Caminho*, até que os convidamos para uma visita à exposição e eles aceitaram prontamente.

Logo que entraram, eles começaram a explorar o espaço, até que se detiveram em frente aos uniformes. Enquanto os tocavam, disseram: ''Vamos procurar a gente aqui, moça... O nosso uniforme... A gente é que cuida deste parque''. Depois de alguns minutos de investigação, ao ser perguntado a ele se tinham encontrado ali algum uniforme parecido com o que usavam, eles disseram animadamente que sim. Eles disseram também que gostavam do que faziam e que se sentiram bastante representados pela obra, uma vez que "são os trabalhadores que constroem o Brasil". Alguns falaram ainda de seus filhos e seus desejos de futuro: afirmaram que gostariam de deixar como herança o valor do trabalho — algo que, para todos eles, significava honestidade.

Ao longo da conversa, o mais novo entre os trabalhadores do grupo disse que se inspirava nos colegas mais velhos, com quem tinha aprendido tudo o que sabia: cuidar bem dos jardins do parque, varrer os espaços de caminhada, respeitar os animais que circulam por ali — tudo isso com muito orgulho.

"Para que falar disso?"

Ainda em Belo Horizonte, no dia em que recebemos a equipe de educadores locais que atuaria na cidade de Congonhas, encontramos na exposição a artista Dayane Tropicaos. Sem que nada tivesse sido planejado, pedimos a ela um comentário sobre a obra *Abre Caminho* — uma excelente maneira de os educadores conhecerem melhor a obra e, também, uma das artistas que compunham a exposição *Oriará*.

Além de nós, educadores, um grupo de visitantes se aproximou para ouvi-la discorrer sobre o universo do trabalho a partir de recortes de gênero, raça e classe. Entre os visitantes, havia um senhor de pele clara que nos trouxe uma intervenção bastante incômoda: "Para que falar disso no Brasil? Já não está tudo resolvido?''.

Tanto nós quanto os educadores de Congonhas ficamos bastante desconfortáveis com a intervenção: falamos que uma obra como aquela, dentro de uma exposição como *Oriará*, era necessária justamente para movimentar percepções como aquela. Lembramos ainda que as discussões que envolvem gênero, raça e classe são muito importantes para pensarmos a sociedade brasileira, tendo em vista que ela foi construída a partir de um regime escravocrata cujos resquícios ainda carregamos e têm grande impacto em nossa vida cotidiana.

Ao participar da conversa, Dayane Tropicaos falou sobre um Brasil que não percebe a si mesmo — e disse que, ao trazer uniformes de profissões que são base da sociedade, quis refletir sobre quem são esses trabalhadores e quais são seus desejos de futuro, ressaltando a importância de políticas públicas de educação, amparo social e econômico. A artista trouxe também à conversa uma memória familiar que dialogava com os trabalhadores do parque: o orgulho do seu avô, gari, que falava com alegria do trabalho de conservação e limpeza das ruas de Contagem — relato que marcou a artista, motivando-a, de certa forma, trazer as memórias do avô para a própria obra.

Futuros de abundância

Estávamos em Brumadinho, numa ensolarada manhã de maio, quando duas mulheres negras — avó e neta — chegaram à exposição. Depois de passarem pelo *Varal dos Saberes*, elas quiseram saber mais sobre os uniformes pendurados, que, segundo a avó, expunham frases que "mais pareciam conselhos para nós''. Chamando a neta para perto da obra, as duas foram vendo, uma a uma, as frases estampadas nos tecidos.

"Olha, minha filha, usei por muito tempo um parecido com esse azul escuro aqui. E sua madrinha usava esse branco quando ela cozinhava lá na casa de gente rica", disse a avó. Ao ser perguntado a ela sobre o que mais as duas tinham percebido, ela completou que o trabalho da artista era muito bonito. Enquanto a avó se expressava, a neta parecia exercitar um importante saber africano: ouvir sua mais velha com carinho e atenção. ''Moça, entrei na faculdade e estou muito feliz", comentou, brevemente.

Como envolver as crianças?

POR AMANDA MARZANO

Na cidade de Itabira, ao contrário de outros contextos, muitos dos educadores locais tinham bastante experiência com a área cultural: dentro do grupo, havia atores, músicos e outras pessoas acostumadas a escrever e a pôr em prática diversos projetos culturais na cidade. O envolvimento prévio da equipe com a cultura foi um ótimo pontapé inicial para discutirmos e refletirmos juntos sobre mediação cultural, abrindo espaço para reflexões muito ricas.

Durante essas conversas, alguns educadores locais levantaram questões sobre o lugar das crianças em *Oriará*, tendo em vista a densidade dos conteúdos abordados pelas obras — questionavam, por exemplo, o fato de as crianças não fazerem silêncio durante as visitas. Como poderíamos, em apenas duas semanas, nos adaptar para receber esse público, em um processo contínuo de aprendizado?

Nesse contexto, trouxemos a reflexão de que as crianças podem entender e participar de discussões sobre qualquer assunto, desde que haja uma adaptação da linguagem. Lembramos, também, que o silêncio não é necessariamente um bom sinal, nem quer dizer que todos estejam prestando atenção — pelo contrário: pode significar desinteresse ou até mesmo tédio. Para a autora Luciana Ostetto, as crianças "são novidadeiras, mexem, correm, interagem, buscam, fantasiam, inventam modas. E assim lá vão elas conhecer o mundo sem pedir licença, experimentando além do proposto (e do imposto) pelos adultos[3]."

3
OSTETTO, Luciana Esmeralda. É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela Maria Oliveira; MOMOLI, Daniel. *Formação de educadores*: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018. p. 48-64.

Mediação e cotidiano

Ao longo das visitas das crianças, em vez de falar abertamente sobre a exploração do trabalho, muitas vezes usamos a tática de aproximar a obra e, também, a linguagem da mediação às realidades vividas pelos pequenos visitantes. Para isso, trabalhamos principalmente a partir de perguntas sobre o cotidiano: se as crianças passavam muito tempo com os pais, se os pais delas passavam mais tempo em casa ou no trabalho, ou se eles usavam uma roupa específica para ir trabalhar. Perguntamos também sobre quais profissões eles achavam que eram mais valorizadas – e por que — e quais eram menos valorizadas — e por qual razão.

As crianças tinham respostas distintas: muitas delas falavam que os pais usavam uniforme e iam trabalhar, passando o dia todo fora, enquanto as mães ficavam em casa; outras diziam que tanto o pai quanto a mãe trabalhavam — e que só viam os pais de noite, na hora de dormir; outros contavam que, enquanto os pais estavam fora, trabalhando, eles eram cuidados por uma babá ou por irmãos mais velhos. Sobre valorização das profissões, eles sempre falavam que médicos e engenheiros ganhavam mais e que profissionais que cuidam da limpeza, por exemplo, recebiam menos.

Com o tempo, muitos educadores locais que tinham dificuldade de mediar *Abre Caminho* com o público infantil entenderam que adaptar a linguagem e aproximar o tema do cotidiano das crianças eram boas estratégias a seguir, passando a se arriscar mais e experimentar as próprias abordagens. A partir desses pequenos deslocamentos, passamos a perceber — coletivamente — as crianças como sujeitos ativos na sociedade: sujeitos com os próprios desejos e vontades, que participam ativamente da vida cotidiana.

Quando estávamos conversando sobre a ascensão da população negra, um visitante disse que, hoje, os problemas de falta de representatividade e preconceito não eram tão graves como antigamente, e deu como exemplo as novelas com protagonistas negros que em nada lembram a temática da escravidão. Outro integrante do mesmo grupo discordou do comentário, perguntando quantas pessoas pretas encontraríamos em universidades e outros espaços de poder.”

POR DYEGO SOUZA, EM BELO HORIZONTE



As pessoas geralmente chegam com curiosidade sobre os uniformes pendurados, e aproveito para usar as frases escritas nas peças para disparar alguma conversa. Acredito que essa parte da obra gera uma identificação com parte do público que entende a provocação da artista e se surpreende, pois o que ela propõe é uma superação da condição exaustiva e precarizada de trabalho.”

POR DANIRA SILVA, EM BELO HORIZONTE



Uma das visitantes comentou que os trabalhos essenciais ainda estão associados às pessoas negras do país, e como ainda há muito a ser melhorado.”

POR DYEGO SOUZA, EM BELO HORIZONTE

“Enquanto alguns indicaram que certas profissões tinham boa remuneração, outros ressaltaram que isso não é suficiente para uma vida de qualidade, pois a falsa impressão do poder de compra ofusca outros aspectos básicos, como saúde e moradia, ainda pouco acessíveis a grande parte da população.”

POR GERSON DE MELO, EM SÃO GONÇALO DO RIO ABAIXO



Hêmba, de Edgar Xakriabá



Ali, elas se sentam no chão e comentam os horrores da truculência policial. Algumas ainda continuam os cantos, enquanto o círculo cresce. No mesmo momento, uma enorme faixa é hasteada em frente ao Congresso Nacional [...]: "Demarcação já!". O sol já estava se pondo, uma grande nuvem é formada [...], e em poucos minutos começa a chover apenas em cima da Praça dos Três Poderes.

Trecho do fotolivro *Hêmba*, de Edgar Kanaykô Xakriabá

Sobre a obra

POR JULIA MENDES

A obra *Hêmba*, do fotógrafo e antropólogo indígena Edgar Kanaykô Xakriabá, apresenta ao público uma série de dez fotografias vindas do fotolivro de mesmo nome da obra, publicado em 2023 pela Fotô Editorial. As fotografias impressas em grandes tecidos mostram a cultura Xakriabá e de outros grupos indígenas a partir de registros de elementos cotidianos, ritualísticos, naturais, territoriais e sensíveis. No total, eram cinco suportes, sendo quatro deles com fotografias dos dois lados, separadas por um tecido de cor sólida, enquanto o quinto suporte tinha apenas uma fotografia impressa em um tecido *voil*, com certo grau de transparência.

Hêmba, em *akwẽ*, significa alma e espírito, e como nome da obra nos aponta um caminho importante para compreensão do fazer do artista. Segundo a professora Fabiana Bruno, são "imagens que atravessam o tempo e as fronteiras entre humano e não humano, visível e invisível, política e poética". Assim, a partir de uma lógica indígena e contracolonial que valoriza a coexistência e afirma a inseparabilidade das coisas, a obra traz, interligadas, imagens que se anunciam como documentais e outras que habitam mais o campo poético; algumas com características fortes da fotografia experimental e outras com marcante valor etnográfico. Embora não se prenda a um estilo fotográfico, pelo risco de se prender a um gênero só, Edgar nomeia seu modo de trabalho como "estilo território", e é a partir da sua visão sobre território que seu trabalho se faz.

O território encontra-se como base principal para sua obra, em contexto que extrapola o limite geográfico que a palavra pode impor. Segundo o artista: "A terra é mãe, e é da luta pela garantia do território que toda a cultura e cosmologia de um povo se sustenta. Sem

Língua ou grupo de línguas pertencente ao tronco linguístico *macro-jê*. Divide-se em três dialetos: xavante (ativo), xerente (ativo) e xakriabá (em processo de resgate).

território, os outros temas não podem coexistir"[2]. O artista também afirma que as fotografias em exposição se manifestam como retomada e demarcação de um território que foi historicamente negado aos povos originários, embora a eles pertença. Dessa forma, territórios simbólicos outros são criados partindo da produção artística indígena contemporânea — tão urgente quanto nossa necessidade de rever as narrativas violentas que historicamente reproduzimos.

As fotografias, quando mediadas para as pessoas, se cercam de comentários que afirmam a importância de estarem ali. Vindas de públicos com diversas idades e perfis, é comum que as observações dos visitantes sejam carregadas de ideias estereotipadas a respeito das questões indígenas, prevalecendo ideias racistas que não condizem com seus reais contextos de vida, nem com suas reflexões e demandas, sobretudo na contemporaneidade. Como exemplo, temos a surpresa comum em diversos grupos representada pela insistente pergunta "Índio usa cueca?", em relação à fotografia que documenta manifestantes no Acampamento Terra Livre, em Brasília. Na mesma linha, mais surpresas diante do registro de um ritual de luta em uma aldeia, no qual as pessoas que assistem a ele usam *jeans* e uniformes de trabalho.

O próprio uso persistente e inadequado do termo "índio" nos traz um retrato de uma noção rasa sobre as reflexões atuais. Nesse sentido, por ali se teceram urgentes conversas que buscaram acender pensamentos que caminham na contramão do apagamento e das violências impostas pela colonialidade. "A fotografia é um meio de luta para fazer ver, com outro olhar, aquilo que o povo indígena é", afirma Edgar Kanaykô Xakriabá.

2
XAKRIABÁ, Edgar Kanaykõ. Hêmba. Revista Philos — a revista das latinidades, Recife, 7 out. 2025. Disponível em: https://revistaphilos.com/edgar-kanayko-xakriaba-hemba/. Acesso em: 9 dez. 2025.

Mediar para os sentidos e a imaginação

POR AMANDA MARZANO

Apitos, pequenos instrumentos musicais, sementes e ervas aromáticas foram apenas alguns dos recursos presentes em nossas mediações, buscando ativar nos visitantes sentidos como o tato, o olfato e a escuta. Ainda assim, em mediações para grupos sem pessoas com deficiência, é muito comum que direcionemos o foco inicial das conversas para a dimensão visual das obras, comumente perguntando ao público: O que vocês veem nessa obra? O que acham que o artista quis expressar com isso? O que sentem ao ver essa obra? Todas essas perguntas, entretanto, ainda estão muito ligadas ao apelo visual dos trabalhos — ao que o público visualiza a partir do momento em que enxerga a obra.

Durante a passagem de *Oriará* por Brumadinho, recebemos um grupo de crianças com mais ou menos 10 anos de idade, dentre as quais um menino cego. A partir da presença desse menino, buscamos conduzir uma mediação especialmente voltada à potência sensorial das obras, tendo a descrição como uma ferramenta de grande importância: antes de qualquer pergunta, era preciso descrever as obras com o máximo possível de detalhes, assim como explorar o potencial sensorial de cada trabalho fazendo com que, quando possível, o menino pudesse sentir sua textura — assim como as demais crianças, se quisessem.

Durante a mediação de *Hêmba*, descrevemos detalhadamente o que estava acontecendo em cada imagem, para que o menino se sentisse parte da mediação. Ao mesmo tempo, perguntamos para as demais crianças tudo que estava retratado nas fotos, estimulando que elas, junto conosco, participassem da descrição. Em uma das fotografias, destacamos uma paisagem de prédios ao fundo da imagem, pedindo que as crianças analisassem onde estariam as duas pessoas da foto: no campo ou na cidade? Perguntamos também se as crianças já tinham sido carregadas nos ombros de seus pais ou mães — da mesma maneira como aparece na foto — e em que tipo de situação.

Para muitos, a imagem trazia uma memória de afeto e brincadeira, fazendo lembrar situações como *shows* e espetáculos — quando frequentemente crianças são carregadas sobre ombros

adultos para ter uma visão melhor. A partir de nossos relatos, as crianças geralmente se sentiam estimuladas a contar as próprias memórias. Para convocar o garoto cego à conversa, pedimos que ele colocasse as mãos sobre os próprios ombros e imaginasse que um adulto o carregava dessa maneira — e assim ele fez.

Perguntamos também sobre as cores pintadas nos corpos do adulto e da criança, lembrando aos pequenos visitantes que existem sementes que soltam pigmentos — como, por exemplo, o urucum — e que talvez os personagens da foto pudessem ter usado esses pigmentos no corpo. Será que alguém já conhecia ou tinha experimentado? Ainda sobre a mesma foto, destacamos que havia uma pessoa segurando uma faixa, perguntando onde geralmente vemos grandes faixas sendo carregadas pela cidade: seria aquela situação uma homenagem, uma propaganda, um protesto?

No caso, a fotografia tinha sido tirada no Acampamento Terra Livre (ATL), manifestação que acontece anualmente em Brasília para debater e reivindicar direitos indígenas, com destaque para a demarcação de terras. Para trabalhar esse tema com as crianças, perguntamos se elas já haviam discordado de algo que achavam errado — e explicamos que, quando discordamos de alguma coisa e queremos lutar por uma realidade diferente, podemos nos organizar em grupo e fazer protestos, carregando faixas bem grandes pela cidade, como retratado na foto.

Essa leitura faz sentido?

Em outra imagem, tínhamos a visão bem ampliada de um galho seco, visto de cima. Ao mediar essa fotografia para crianças, costumamos brincar de imaginar outros sentidos para a imagem, para além de ser um galho. Principalmente com as crianças, perguntamos se já tinham visto fotos dos nossos neurônios ou então dos nossos pulmões, por dentro — e explicava que, para alguns de nós, aquele galho retratado sempre remetia aos alvéolos dos nossos pulmões e, também, aos nossos neurônios (propondo, implicitamente, uma compreensão de que as formas do corpo humano são também formas de outros elementos da natureza). Perguntamos ainda se nossa analogia fazia sentido para eles, e a maioria costumava dizer que tinha sentido — e não era coisa só da nossa cabeça.

O sentido como construção coletiva

Algumas vezes, quando trabalhamos com visitas simultâneas em uma mesma exposição, a mediação que está ocorrendo com determinado grupo atravessa os limites previstos e alcança outras pessoas que estão ao redor. Em vez de encarar esse tipo de situação como um problema, podemos pensá-la como uma oportunidade para trocas de saberes entre diferentes públicos e gerações, mostrando, mais uma vez, a potência de uma mediação pautada no diálogo e na escuta.

Em uma das fotografias da série *Hêmba*, vemos uma pessoa segurando duas pedras de diferentes tamanhos — uma em cada mão — e usando a menor para escrever na maior delas. Na pedra maior, vemos ainda três símbolos diferentes. Durante uma visita com crianças, no momento em que falamos sobre os símbolos (dos quais o significado ainda era desconhecido), uma mulher indígena que estava em outro grupo de visitantes me pediu licença para explicar o que estava escrito.

Abri espaço para que ela participasse da conversa, e ela nos contou que, para o grupo indígena do qual ela faz parte, os símbolos escritos na pedra têm os significados de “criança”, “solteiro” e “casado". Além de se surpreenderem com a informação, as crianças ficaram encantadas com a presença dela na exposição — não no sentido de a verem como exótica, mas admirados com a presença dela naquele instante.

Após o acontecimento, compartilhei com o restante da equipe o novo saber acerca dos símbolos presentes naquela fotografia. A partir de então, todos o incorporamos à mediação da obra: um saber que veio do público e da abertura a uma construção de sentido que sempre se faz em conjunto.

Durante uma visita escolar, uma das crianças se mostrou muito interessada e dizia coisas interessantes todo o tempo. Ela ficou maravilhada com a foto das estrelas, e disse que tinha vontade de ir a um lugar em que desse pra ver o céu daquele jeito.”

POR JÚLIA MENDES, EM BELO HORIZONTE



Convidei as crianças a dar uma volta e escolher sua foto preferida, para depois conversarmos. Uma menina perguntou se a imagem era uma pintura ou uma fotografia, e achei a pergunta muito interessante para a conversa. Reuni todas as crianças que estavam ainda olhando outras imagens e pedi que ela repetisse a pergunta. Um menino disse que era uma estátua, por conta da materialidade, e criamos hipóteses para identificar qual era a linguagem.”

POR AMANDA ELTZ, EM BARÃO DE COCAIS




BAR DO

Onde a coruja dorme, de Froiid



Por que a favela fala gíria? Preenchem a língua portuguesa com palavras potentes que o próprio colonizador não entende. Enchem a língua como quem enche uma linguiça. E, assim, falam português na frente do inimigo sem que ele entenda. A favela adestrou a língua, a enfeitiçou. Temos que enfeitiçar a língua.

Nêgo Bispo

Sobre a obra

POR CAMILA SANTOS CARDOSO E JULIA MENDES

A obra *Onde a coruja dorme* se constrói no jogo e no encontro. Nela, tabuleiros de madeira se tornam campos para partidas de peteleco, certo jogo de futebol em que os dedos das mãos correm atrás de moedas, buscando fazer gols. As regras nascem no próprio ato de jogar: são combinadas entre as pessoas participantes antes do primeiro toque ou vão sendo ajustadas conforme a partida exige novas negociações. Nem zaga nem goleiro: obstáculos são pregos que correm pelas memórias de quem, na infância, jogou peteleco feito nos quintais, nas garagens, nas escolas. E mesmo para quem o joga pela primeira vez, a estranheza é pouca, dado que o jogo ali representado é paixão nacional.

A obra interativa é composta por seis tabuleiros que exploram uma ampla variedade de formatos — desde os mais próximos ao campo de futebol tradicional até outros totalmente inusitados, com desenhos irregulares e imprevisíveis. Esses campos extrapolam o retângulo convencional e apresentam novas disposições de meio de campo, linhas laterais e áreas, deslocando a experiência do jogo e tensionando o olhar. Além dos contornos, também variam o número e o tamanho dos gols, o que torna cada partida mais fácil ou mais desafiadora. Em cada tabuleiro, há uma ou duas moedas, permitindo jogos entre duas, três, quatro ou mais pessoas, conforme o grupo desejar. Além dos tabuleiros, a obra inclui um totem no qual os participantes podem registrar seus pontos com giz. Esse espaço também se abre para outras explorações: desenhar, escrever mensagens ou simplesmente deixar marcas da experiência vivida no jogo.

Froiid nos convida a colocar o corpo em estado de jogo e, a partir dessa entrega, refletir sobre como a obra se relaciona com a própria vida. Ao trazer elementos das periferias como parte essencial da criação, o artista evidencia desde o início as realidades que pesquisa, homenageia e vivencia. O título da obra, por si só, já provoca o pensamento sobre território, cultura e linguagem.

"Onde a coruja dorme" é uma expressão popular no universo do futebol, usada para se referir ao ângulo superior do gol — ponto difícil de alcançar tanto para quem marca quanto para quem defende. A expressão também batiza o documentário de 2012 sobre o sambista carioca Bezerra da Silva, que apresenta sua trajetória e suas relações com outros compositores das favelas do Rio de Janeiro. O filme evidencia como a malandragem, o samba e a gíria funcionam como ferramentas de sobrevivência para populações historicamente marginalizadas. Ao adotar essa expressão como título, Froiid inscreve sua obra em um campo simbólico profundamente marcado por questões sociais.

Também podemos desvendar a obra pela linguagem. Cada tabuleiro recebe o nome de um dito popular ou gíria, como "Desembolo" ou "Amarrei meu bode". Neles, ao dar um simples "peteleco" na moeda, as pessoas são convidadas a jogar a partir de suas vivências, negociando regras e relações como em tantas realidades cotidianas. Como em muitas realidades, as regras surgem e se transformam a partir da negociação entre quem participa. Aqui também, como observa o artista e curador Pablo Gobira, "remora-se a relação entre o jogo e o ser humano, que traz no jogar um modo de passar o tempo, de conhecer o espaço, de sobrepor realidades, de viver e construir a vida em comunidade" .

Matéria e memória

POR CAMILA SANTOS CARDOSO

A materialidade de *Onde a coruja dorme* desempenha um papel decisivo na forma como seus sentidos se constroem. A madeira que sustenta os tabuleiros não é apenas um suporte resistente: ela convoca os improvisos das brincadeiras de infância, especialmente nas periferias, onde qualquer superfície pode se tornar campo, brinquedo ou território de invenção. Do mesmo modo, os pregos e as moedas que compõem a peça ultrapassam a funcionalidade. São objetos cotidianos, simples e acessíveis, marcados pela lógica do "fazer com o que se tem".

Esses materiais — madeira, pregos, moedas — aproximam a obra de uma memória coletiva do brincar, aquela que nasce da criatividade, da adaptação e do fazer algo compartilhado. Durante as visitas mediadas, muitas das perguntas que fazíamos ao grupo buscavam justamente ativar essas memórias: Quem gosta de jogar? Com quem você aprendeu a jogar? Você já construiu algum jogo? Ao provocar essas lembranças, percebemos como a obra se torna disparadora de histórias pessoais e coletivas, evidenciando não apenas sua materialidade, mas também as camadas afetivas e culturais que constituem o ato de brincar.

Corpos em jogo e movimento

A obra convoca uma gestualidade ampla e inesperada. Para jogar, o público precisa colocar literalmente o corpo em jogo: inclina-se sobre os tabuleiros, apoia os cotovelos, estica o braço, ajusta o olhar, buscando o melhor ângulo para dar o peteleco perfeito. É um corpo que calcula distâncias, que se aproxima e se afasta, que se deita e se contorce, sempre atento à movimentação da moeda e às estratégias do adversário. Essa fisicalidade transforma o espaço em espaço vivo, onde as pessoas circulam entre os tabuleiros movidas pela curiosidade dos diferentes formatos, testando as singularidades de cada campo.

As celebrações também fazem parte da experiência. Quando alguém marca um gol, a reação é espontânea: risos, vibrações, gritos de comemoração, olhares orgulhosos. Há uma alegria simples e imediata em acertar o golpe certo, uma sensação de conquista

que aquece o corpo e reforça a potência do brincar. Assim, a obra não apenas convida ao jogo: ela produz convivência, cria vínculos e transforma o espaço em um campo de afetos compartilhados, em que o movimento individual encontra ressonância no coletivo.

Pedagogias da experiência

Sem anunciar qualquer propósito pedagógico, *Onde a coruja dorme* ensina justamente por meio da experiência. Ao entrar no jogo, o público é levado a negociar regras, estabelecer limites, lidar com conflitos, reconhecer a vez do outro e compreender que nenhuma partida existe sem algum grau de acordo coletivo. Nesse processo, o educador desempenha um papel essencial: é quem apresenta o funcionamento da obra, sugere modos possíveis de jogar, acompanha as partidas e, muitas vezes, assume também a função de mediador ou árbitro, ajustando o fluxo do jogo para que todos possam participar. Assim, a obra não apenas convoca o corpo, mas também ativa um campo de convivência que se constrói entre quem joga e quem faz mediação.

A obra, assim, revela que o brincar é também um exercício de convivência: demanda escuta, flexibilidade, tomada de decisão e, sobretudo, disposição para construir algo em comum. O aprendizado ali não se dá pela explicação, mas pelo gesto, pela prática de



ajustar, tentar, errar, reorganizar. Em silêncio, a obra ensina que comunidades se fazem como jogos: inventando regras, revisando-as quando necessário e criando, juntas, as condições para que o encontro aconteça.

Quando o jogo vira encontro

Em Belo Horizonte, a obra de Froiid estava instalada próxima aos bancos de descanso do Parque Municipal. Era comum que pessoas que passavam por ali demonstrassem curiosidade sobre o conjunto de tabuleiros. Em uma dessas ocasiões, abordamos um senhor que observava a obra a distância e o convidamos para jogar. Apesar de revelar interesse no olhar, ele recusou de início, aceitando apenas após alguma insistência delicada.

Quando começaram a partida, o jogo abriu espaço para as memórias evocadas pelo tabuleiro. O senhor recordou as partidas da infância e mencionou um vizinho que costumava construir os próprios jogos. Mas o que realmente o atravessava era outra dimensão: o fato de só ter acesso a exposições e às experiências que elas provocam quando vai ao centro da cidade. Contou que passa ali todos os dias desde que, com a idade, deixou de pagar a passagem de ônibus. Disse que gosta de caminhar no parque e de entrar no Palácio das Artes, atraído pela natureza, pelas exposições e pelo cinema gratuito.

Lamentou, porém, que os jovens do bairro Taquaril, onde mora, não frequentem esses espaços e não tenham acesso às programações culturais. Comentou que esse afastamento tem relação direta com a política e com desigualdades estruturais. Perguntou, então, se haveria a possibilidade de a carreta visitar seu bairro e outras comunidades periféricas de Belo Horizonte. Seguimos conversando sobre a importância de políticas públicas que descentralizem eventos culturais, sobre o papel da educação e sobre desafios do ensino público. Tudo isso enquanto o jogo avançava — uma partida longa, repleta de conversas, pausas, risos e incontáveis gols.

Uma menina me perguntou por que o espaço dos gols não estava delimitado, diferente dos tabuleiros comuns, em que os gols aparecem delimitados atrás da área. Lembrei que a ideia do artista é que os jogadores criem as próprias regras, e que já tinha visto pessoas jogando de formas diferentes: passou da área é gol, só é gol se a 'bola' parar na área ou ainda se parar atrás da linha."

POR AMANDA ELTZ, EM BELO HORIZONTE



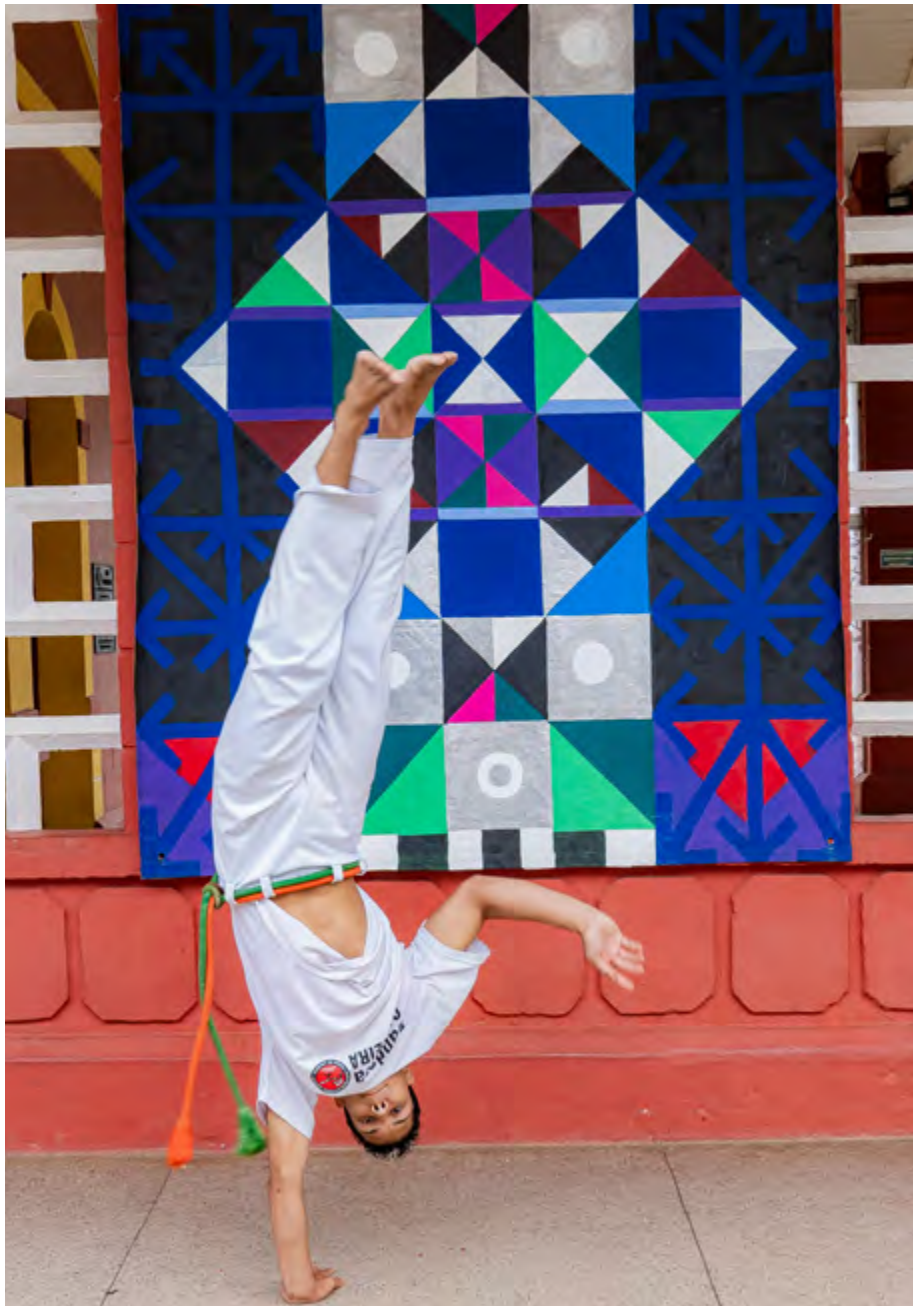
Os meninos ficaram encantados com todas as obras, mas o que mais chamou a atenção deles foi o peteleco. Eles fizeram comparações com o jogo Totó e falaram sobre as diferenças entre os jogos."

POR JENIFFER MEDEIROS (EDUCADORA LOCAL), EM BARÃO DE COCAIS





Voo do pássaro sob o luar, de Jorge dos Anjos



Eu também fui buscar nas fontes da cultura africana. Eu fui ao Candomblé ver referências, fui ao samba, tudo era referência.[...] Tem que buscar a motivação dentro da sua vivência, da sua cultura e até do lugar em que você vive. E isso é a vida inteira. Não só pra quem tá começando, mas pra quem já tá no meio também.

Jorge dos Anjos

Sobre a obra

POR JULIA MENDES

A pintura *Voo do pássaro sob o luar*, de Jorge do Anjos, divide-se em três grandes painéis complementares, feitos de lona de caminhão, nos quais predominam formas geométricas e cores vibrantes. A obra desperta curiosidade do público, sobretudo em relação aos seus possíveis significados. Tratando-se de uma pintura abstrata, sem elementos figurativos facilmente reconhecíveis, é comum que diante da obra pessoas expressem a dificuldade em entendê-la. E é a partir daí — do que obra nos dá ou não — que as mediações acontecem.

Explorar, coletivamente, uma obra de arte é uma forte ferramenta para desmistificar a noção de que obras devem ser "entendidas" — como se houvesse uma forma única e certa de interpretação, ou como se toda obra fosse compreensível e traduzível. Assim, junto com cada grupo ou visitante, vamos criando nossas hipóteses e analisando possibilidades a partir dos indícios pintados pelo artista.

Por exemplo: as cores escolhidas por Jorge dos Anjos, as ideias passadas por cada uma delas e os sentimentos que provocam em nós são um ponto forte da obra — bom início de conversa com grupos que sentem dificuldade de aproximação com a arte abstrata. Também podemos nos voltar às formas geométricas: imaginar a que remetem e quais os porquês de estarem ali. Nesse contexto, elementos gráficos que parecem flechas ou setas são ressaltados, auxiliando o tecer da prosa e diminuindo o espaço entre público e obra.

Se vamos além dos seus elementos formais, também o nome da obra parece oferecer um gancho a uma imagem concreta e reconhecível: o voo de um pássaro sob o luar. A partir dessa pista, muitas pessoas — principalmente as crianças — conseguem identificar na obra elementos como bicos, olhos e asas, assim como imagens da lua e do pássaro a voar.

Na busca por trazer maior sentido às associações livres incentivadas a partir da leitura coletiva da pintura, é significativo

relacionar a obra à exposição, refletindo, juntos, sobre possíveis diálogos entre a pintura — e seu nome — e as demais obras, entendendo-as como manifestações artísticas afro-indígenas criadas por artistas mineiros e contemporâneos: para quais caminhos, nesse contexto, a obra parece indicar? Dentre as respostas mais comuns, muitas foram as vezes em que visitantes destacaram a relação entre o voo do pássaro e o desejo por liberdade.



Narrativas e contações de histórias como ferramentas de mediação

POR GERSON DE MELO

As visitas de grupos escolares compostos por crianças fazem parte da rotina do Educativo. Seja dentro do museu ou durante a itinerância de *Oriará*, sempre buscamos uma abordagem diferenciada para as infâncias, planejando visitas específicas a partir de sondagens sobre o que cada grupo está estudando na escola, buscando identificar suas potências e seus diferentes perfis.

A esse respeito, uma ferramenta de acolhimento muito eficiente, mesmo que nem sempre diretamente relacionada com as obras, é a contação de histórias. Em nossas experiências dentro e fora do museu, iniciar as visitas com contações de histórias relacionadas com os povos indígenas em Minas Gerais, as comunidades quilombolas e a cultura afro-brasileira tem sido um caminho de grande valor para a contextualização das conversas que vão, a seguir, conduzir a visita. A partir da roda, podemos desenvolver e estimular a escuta das crianças, atraindo sua atenção para as discussões que desejamos estimular.

Em *Oriará*, a presença das crianças no público trouxe pelo menos dois novos desafios: de um lado, o conteúdo de uma nova exposição, apresentada por meio da arte contemporânea; de outro, a inexperiência dos educadores locais em relação à mediação de grupos da infância.

Por exemplo: a obra *Voo do pássaro sob o luar*, de Jorge dos Anjos, traz uma composição imagética abstrata, na qual existe um jogo de cores e formas geométricas que vão se complementando e criando sentidos. Em seu contato com as crianças, as cores da obra são aspectos que chamam muita atenção, apontando um caminho para abordar suas formas como um modo de se aproximar, de se familiarizar e de se criar uma conexão entre o trabalho e as crianças. Podemos, então, fazer algumas perguntas: Quais são as cores? Como são as formas que vocês veem? Como essas formas vão se relacionando para criar imagens?

Uma boa estratégia, em linhas gerais, é estimular a imaginação das crianças a partir do que é apresentado na obra, dando a elas, sempre que necessário, algumas pistas — seja a partir do título ou de outras formas presentes ao redor do espaço de mediação.

Do abstrato ao cotidiano

POR SMALLY RODRIGUES

Durante a passagem da exposição *Oriará* por Jaíba, conduzimos as mediações no Mercado Municipal da cidade, um espaço marcado por circulação intensa e apresentações comunitárias. Dessa vez, a obra *Voo do pássaro sob o luar*, de Jorge dos Anjos, havia sido instalada entre colunas do mercado: estendida, integrava-se à arquitetura e ao fluxo de pessoas que participavam da programação. Logo na abertura, um grupo de pessoas idosas foi encaminhado para uma visita mediada, e iniciamos o percurso por essa obra.

Após nos posicionarmos, iniciamos a conversa pelas cores, refletindo sobre que sensações cada uma delas despertava. Uma senhora comentou que o vermelho lhe parecia associado ao amor e à paixão, algo que "esquenta o coração". Outra pessoa apontou o azul como uma cor que evoca o céu e traz uma sensação de tranquilidade. O verde, por sua vez, foi relacionado à natureza, às plantas, à vida e ao cuidado. As respostas vinham acompanhadas de pequenos gestos, sorrisos e concordâncias silenciosas. Pouco a pouco, a obra era habitada por afetos compartilhados.

Para aproximar ainda mais a obra das experiências cotidianas do grupo, propusemos uma analogia com os tapetes. Para que servem? Alguém respondeu que os tapetes de porta servem para limpar os pés antes de entrar em casa e que precisam ser resistentes e escuros, para não evidenciar a sujeira. Outra pessoa falou dos tapetes de sala, escolhidos para "deixar a casa mais bonita" e por combinar com os móveis. Mais uma vez, falamos das cores, mas também dos desenhos geométricos e do cuidado para selecionar algo que traga conforto.

À medida que essas falas emergiam, a pintura passava a ser percebida como algo próximo e comparável a objetos com os quais convivemos diariamente. Quantos objetos nos cercam, nos acolhem e nos dizem algo sem que, necessariamente, saibamos explicar seus significados?



Disparar diálogos, multiplicar sentidos

Nesse movimento, a mediação de *Voo do pássaro sob o luar* evidenciava uma dimensão central da experiência estética: nem tudo o que nos afeta precisa ser traduzido em palavras ou conceitos. Muitas relações se constroem pelo que sentimos diante das formas, das cores e dos ritmos visuais, e a obra passou a ser lida como uma escrita visual capaz de ativar sensações e memórias. Ao longo de toda a conversa, o grupo se manteve atento e participativo. O que acontece quando suspendemos a necessidade de entender para permitir, antes, apenas sentir?

Somente depois desse percurso, foram apresentadas informações contextuais. Falamos sobre o artista, o título da obra e sua inserção no eixo Futuros. Propusemos uma conversa sobre o futuro como algo que ainda não existe plenamente, mas que pode ser imaginado, desejado, pressentido. O título *Voo do pássaro sob o luar* ajudou a sustentar essa reflexão: o voo apareceu como deslocamento e movimento; o luar, como uma luz indireta, que orienta sem iluminar tudo; o futuro, como campo aberto, construído no presente. Que futuros conseguimos imaginar quando não buscamos respostas prontas, mas permanecemos em escuta?

A partir daí, a obra se articulou à exposição de forma sensível. Seus elementos visuais, que remetem a matrizes afrodiaspóricas e a sistemas ancestrais de comunicação, emergiram como linguagem em continuidade, sem se fixarem em um único sentido. A pintura passou a funcionar como espaço de interseção entre tempos, permitindo pensar o passado como força ativa e o futuro como elaboração coletiva.

Ao final da conversa, permaneceu a sensação de um encontro construído coletivamente. A obra não se fechou em interpretações nem se ofereceu como enigma a ser resolvido; funcionou como disparadora de diálogo, permitindo que aquele grupo, naquele contexto específico, se colocasse em relação com a exposição e com a ideia de futuros possíveis. Talvez seja esse um dos sentidos mais potentes da mediação educativa: criar condições para que a obra continue a se mover, como um voo sob o luar.

> Um garoto falou sobre liberdade ao ver a obra. Ficou divagando sobre isso...”
>
> POR JÚLIA RIBEIRO, EM BELO HORIZONTE

> “Uma das crianças comentou sobre as cores da obra, que representam os Orixás, e foi interessante perceber o conhecimento dela.”
>
> POR DYEGO SOUZA, EM BELO HORIZONTE

> “Uma menina perguntou se era uma bandeira. Indaguei o porquê, e ela respondeu que era pelas cores e símbolos. Eu disse que aquela era uma reflexão interessante, e ela disse que acreditava que as cores remetiam à África e às religiões de matriz africana.”
>
> POR AMANDA ELTZ, EM BARÃO DE COCAIS





Já quase esqueci seu nome, de Marcel Diogo



Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.

Ailton Krenak

Sobre a obra

POR JULIA MENDES

Utilizando caixas de papelão com letras vazadas, pelas quais passam feixes de luz, a obra *Já quase esqueci seu nome*, do artista Marcel Diogo, convida o público a refletir sobre o apagamento histórico e cultural de povos originários de Minas Gerais. Organizadas em sílabas, as letras escrevem nomes de etnias mineiras consideradas inexistentes pelo governo, o que propõe ao público uma reflexão crítica sobre a persistência, na atualidade, de velhas ferramentas coloniais. A arte, aqui, assume o propósito de desafiar tais ferramentas, expondo-as e propondo outras direções.

Segundo o artista, os nomes iluminados têm o propósito de acender "feito fogo" as memórias sobre as pessoas dessas etnias. Marcel nos apresenta, portanto, um trabalho que busca trazer luz à persistência de povos indígenas que historicamente resistem a uma política nacional de extermínio. Quem passa pela obra recebe visualmente o impacto dessas etnias, e é nesse estado de impressão que se tecem as conversas.

Se o esquecimento é sistemático, aqui o fundamento é outro: fazer lembrar. Para tanto, temos palavras escritas em letras grandes, para serem faladas em voz alta, pausadamente se necessário, junto com os grupos em mediação. Marcel Diogo traz nomes para povoar novas memórias ou repovoar memórias de lógicas ultrapassadas .

No caminhar das conversas, outras palavras indígenas presentes em nosso vocabulário cotidiano são evocadas, provando que elementos dessas culturas não estão tão longe quanto, por muito tempo, nos fizeram pensar. Numa troca normalmente entusiasmada de informações, chegamos aos alimentos e seus modos de preparo, a nomes de cidades, a utensílios domésticos, a hábitos e costumes e, também, a muitas plantas-remédio — elementos fortes de uma cultura mineira de longa e complexa ancestralidade.

Oralidade, palavra e imagem

POR GERSON DE MELO

Desde as formações de professores promovidas antes da chegada de *Oriará*, a memória foi um tema essencial em nosso contato com o interior de Minas Gerais. No decorrer dos encontros, que também incluíram os educadores locais, propusemos reflexões que envolvem três eixos: oralidade, palavra e imagem. À medida que essas reflexões iam sendo abraçadas pelos professores e expandidas por meio do diálogo, também os educadores locais se mostravam atravessados por esses saberes e os levavam para as conversas na exposição. Desse modo, durante as visitas escolares agendadas, as obras se tornaram objetos ativadores de conversas que reforçaram o contato com a memória como um traço marcante na experiência das crianças e dos adolescentes que passaram pela exposição.

Quando observamos a obra *Já quase esqueci seu nome*, de Marcel Diogo, a experiência com determinados públicos escolares se mostrou diretamente relacionada ao eixo memória–palavra, oferecendo às crianças um vocabulário geralmente desconhecido, mas bastante familiar: Maxacali, Pankararu, Krenak, Pataxó e Borun Kren, entre outros.

Leitura e memória

A obra chama principalmente a atenção dos estudantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, crianças de 6 a 8 anos, quando geralmente ocorre o processo de alfabetização. Nesse contexto, a palavra possui um apelo para seu reconhecimento, notável assim que começamos a falar sobre o tema da obra: os povos indígenas em Minas Gerais.

O grupo é convidado a ler a formação dessas palavras, e a leitura se torna uma estratégia para o processo de criação de memórias. Quando muitos ainda não conseguem ler ou estão aprendendo, a leitura pode começar um pouco tímida, mas ao longo da conversa as sílabas geralmente começam a fazer sentido. Repetimos, corrigimos se necessário, e assim fazemos com os nomes de cada povo indígena.

Quando o grupo começa a entender que existem vários povos indígenas em Minas Gerais (e com nomes muito diferentes entre si), propomos um desafio a partir de uma metodologia ativa: um jogo, uma competição. Nesse caso, o desafio é se lembrar, ao final da visita, dos nomes desses povos indígenas. Podemos apontar um objetivo comum — como cinco nomes — e, a depender da idade, aumentamos a meta coletiva. Outra opção é contar quantas pessoas há no grupo, e pedir que se lembrem, juntos, do mesmo número de povos indígenas representados na obra, de modo que o aspecto competitivo se modifica e cada um assume uma porção da responsabilidade.

Hora da verdade

Ao longo da visita, alguns dos nomes são retomados — como acontece na obra *O que tem na roça?* ou na série fotográfica *Hêmba*. Ao final do encontro, nota-se um ar de excitação e expectativa e relembramos às crianças o desafio proposto. Eles se entreolham, observam ao redor, vão forçando a memória e, entre sílabas embaralhadas, as primeiras tentativas começam a surgir.

Como educadores, nós os ajudamos a relembrar alguns fatos apontados na visita: "Qual é o nome do escritor indígena muito conhecido? Qual o nome do povo que fez aquela obra em que a gente viu as frutas? Qual é o nome do povo indígena com a maior população em Minas Gerais? Tem um artista dessa etnia aqui na exposição...". E as sílabas servem como pistas para palpites mais certeiros.

É curioso pensar como as palavras que nomeiam nossos povos indígenas ganham vida com a voz das crianças, sendo lidas e relidas a partir do jogo de sílabas proposto nas caixas de papelão. Pouco a pouco, as crianças vão construindo as próprias memórias de palavras que têm muita potência para os povos indígenas. São palavras de sua língua nativa, compartilhadas pelos mais velhos, que vamos somando — e confluindo — ao longo da exposição, por meio de uma narrativa curatorial em torno de uma nova visão sobre o estado e a cultura de Minas Gerais.

Quando a obra vem depois

POR SMALLY RODRIGUES

Na abertura de *Oriará* em Barão de Cocais, uma das experiências de mediação da obra *Já quase esqueci seu nome* começou antes mesmo que a instalação estivesse visível ao público. Mas o que acontece quando a mediação se inicia sem o apoio imediato da materialidade artística? Que tipo de experiência se constrói quando a obra ainda não está diante do olhar, mas já começa a operar no campo da palavra e da imaginação?

Nessa situação específica, a mediação ocorreu com um grupo de professoras da Secretaria Municipal de Educação da cidade que atuam diariamente na formação de crianças e jovens. O encontro não começou dentro da carreta expositiva, mas do lado de fora, em roda. A conversa se abriu com uma pergunta deslocada do universo da arte: como seria acordar em uma manhã comum e ouvir, pela televisão, que Barão de Cocais não existe mais? Que tipo de sensação essa afirmação produziria? O que estaria sendo atingido quando um lugar deixa de existir no discurso público?

O estranhamento foi imediato. A pergunta soava absurda, quase impossível de ser assimilada — e esse incômodo tornou-se o ponto de partida do diálogo. Por que a ideia incomodava tanto? O que significa, afinal, existir como cidade, como comunidade, como coletivo? As respostas começaram a emergir do cotidiano: a escola dos filhos, os vizinhos, a praça, o posto de saúde, o trabalho, os encontros que tecem a vida comum. Existir passou a ser nomeado como relação, pertencimento e reconhecimento.

A partir daí, outras questões se impuseram: o que acontece quando essas relações deixam de ser reconhecidas por uma instância maior, como o Estado? Quando um território ou um grupo não existe oficialmente, o que se perde no cotidiano? As professoras falaram de indignação, de protesto, da necessidade de afirmar "a gente está aqui". Pouco a pouco, a conversa deslocou-se do exercício imaginativo para uma experiência concreta de apagamento simbólico. Foi então que a entrada na carreta expositiva aconteceu, e a obra surgiu como continuidade do diálogo.



Proteção, vulnerabilidade, visibilidade

Que relações existem entre nomear e existir? O que significa ver um nome iluminado em um material frágil como o papelão? Que tipos de proteção, ou de vulnerabilidades, são evocados por esse material?

Nossa atenção voltou-se, então, aos elementos da obra. As caixas de hortifrutigranjeiros remetiam a circuitos de abastecimento, de cuidado, de provisão da vida. O papelão, reutilizável e precário, convocava a ideia de ressignificação e de permanência, apesar da fragilidade. A luz, atravessando os nomes, colocava outra questão: o que muda quando algo ganha visibilidade? Que efeitos produz trazer à luz aquilo que costuma permanecer à margem?

No contato com a obra, o olhar sobre os nomes indígenas se dava como reconhecimento de uma lógica já experimentada na conversa: existir é ser nomeado, é ser visto, é ter a presença reconhecida nas políticas, nos mapas e nas narrativas oficiais.

Mediação como preparação

Nesse sentido, a mediação se organizou por inversão: a palavra veio antes da obra; o diálogo antecedeu a materialidade. Essa escolha metodológica abre outra camada de reflexão: que lugar a mediação educativa ocupa quando não explica, mas prepara? Quando não apresenta a obra, mas constrói condições para que ela seja percebida? O que se altera na relação com a arte quando o público já atravessou um percurso de experiência antes de se colocar diante do objeto artístico?

Ao final, a obra reuniu, em forma material, questões que já haviam sido partilhadas: apagamento, nomeação, pertencimento, responsabilidade do Estado, experiência cotidiana. Para as professoras, o encontro com a obra também acionou perguntas sobre suas práticas educativas. Como falar de povos indígenas no contexto escolar? Como tornar visível aquilo que o currículo muitas vezes silencia?

Pensar essa mediação retrospectivamente permite compreender o Educativo como um campo de escuta, improviso e construção coletiva de sentido — Improviso sustentado por repertório, por prática e por atenção ao contexto. Em uma exposição, o espaço físico participa ativamente da mediação, deslocando estratégias

e abrindo possibilidades. A obra, quando vem depois, não chega tarde: ela chega carregada de perguntas já vivas. E talvez seja justamente aí que a mediação cumpra sua função potente: criar um percurso em que arte, educação e experiência se encontram como problemas comuns a serem pensados juntos.

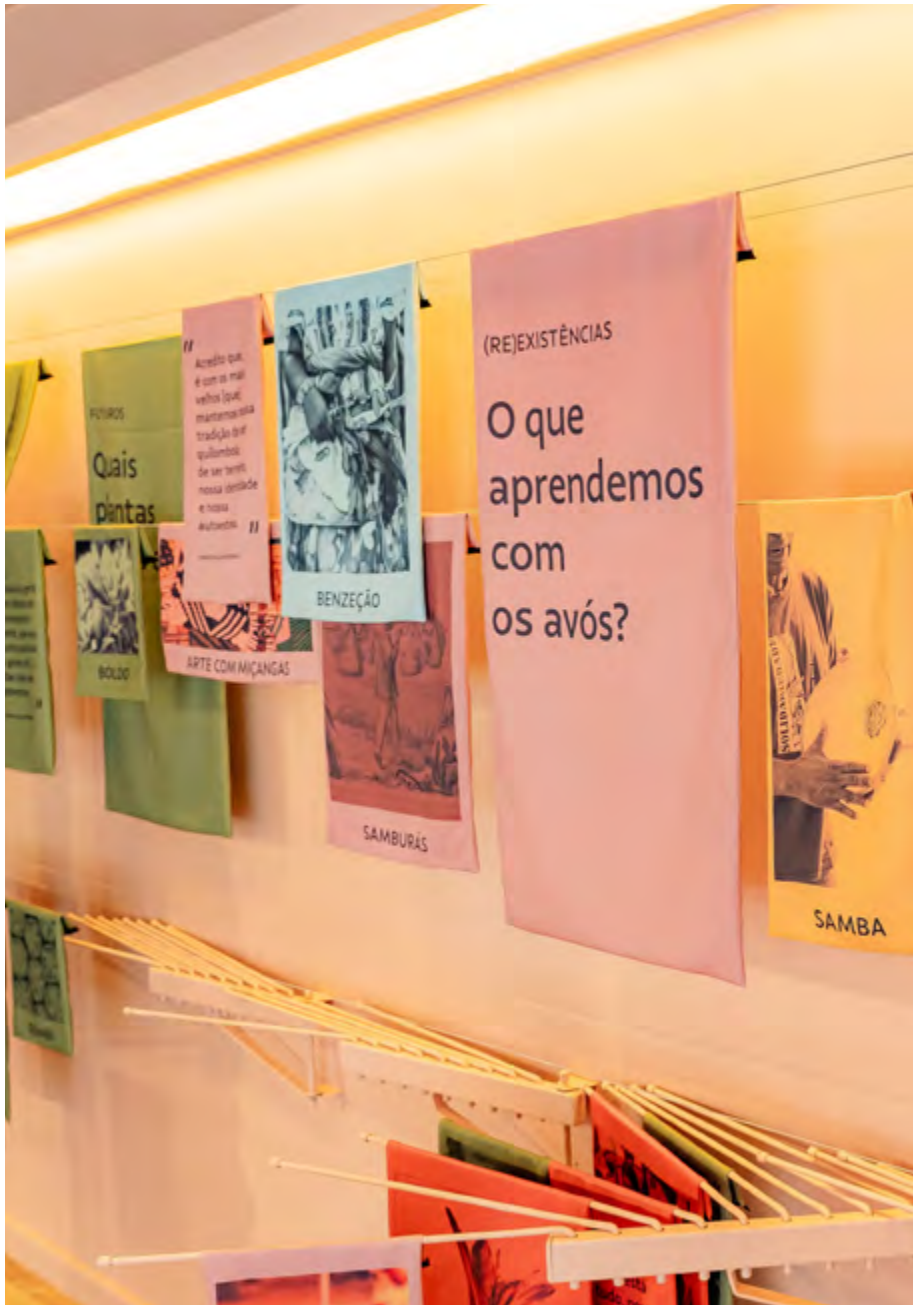
> Iniciei o desenvolvimento do tema já no acolhimento, trazendo a temática ambiental a partir do calor que os alunos relataram. Refletimos sobre a importância da natureza e a relação afro-indígena com a preservação. Seguimos para a carreta e utilizamos a obra de Marcel Diogo como pano de fundo para pensar a (re)existência indígena e seus nomes esquecidos. Aproveitei para trazer parte da história de origem afro-indígena do povo Puri e o fato de que já foram considerados extintos."
>
> POR NAIARA CASTRO OLIVEIRA (EDUCADORA LOCAL), EM CONGONHAS

> "Uma das visitantes comentou que era Puri, por isso decidimos passar pela obra de Marcel Diogo. Falamos da importância do reconhecimento da ancestralidade para as ressurgências."
>
> POR DANIRA SILVA, EM ITABIRA




ISTITUTO
ULTURAL
ALE
m
a,
stá.
VALE
MINAS GERAIS
MA
XA
KA
LI
BO
RUM
KA
KR
XI
EN
XÓ
PAN
KA
RA
RU
Entrada Gratuita
PREFEITURA D
CURVELO

Varal dos Saberes, de *Oriará*



Fio
Se suncê precisar
É só pensar na Vovó
Que Ela vem te ajudar

Pensa numa estrada longa, zifio
Lá no seu jacutá
E numa casinha branca, zifio
Que a Vovó tá lá

Trecho do ponto de Umbanda de Vovó Maria Redonda

Sobre a obra

POR JULIA MENDES

Concebida pela curadoria educativa da exposição, a obra interativa *Varal dos Saberes* propõe um espaço fértil para introduzir conversas. Usando como inspiração formal o varal de fio, elemento comum a muitas casas e memórias, no *Varal dos Saberes* estão penduradas bandeiras que propõem um jogo de perguntas. O desafio de responder às seis perguntas apresentadas faz com que os visitantes mergulhem em suas vivências pessoais, dando, assim, o tom afetivo que é pano de fundo para as muitas prosas que acontecem em torno da obra. É pelo afeto que passa a potência da obra.

Para cada bandeira-pergunta, existe um grupo de bandeiras de mesma cor que apresentam imagens relacionadas a possíveis respostas. Há ainda um terceiro tipo de bandeiras, que apresentam algumas respostas vindas das mestras Dona Liça Pataxoop e Makota Cássia Kidoialê para as perguntas expostas no varal.

A obra foi projetada para ser manipulada pelo público, como uma obra viva que se reconfigura a partir de interações das pessoas. A organização por cores de perguntas e respostas, entretanto, é apenas uma das possibilidades de configuração e conversa: todos os elementos presentes na obra podem ser conectados, e nos muitos arranjos possíveis mora o caráter pedagógico da proposta.

A partir do contato com a obra, acontecem trocas sensíveis que perpassam infâncias, avós e quintais, tratando como assunto principal memórias e vivências trazidas sobretudo pelas pessoas não brancas, frequentemente protagonistas das conversas estabelecidas ao redor do varal.

Plataforma para conversas

POR MELL SANTOS

Durante as visitas mediadas ao *Varal dos Saberes*, recebemos públicos muito diversos e ouvimos muitas histórias. Ao lançarmos, por exemplo, a pergunta "Quais plantas temos em casa?", as pessoas iam logo dizendo: "Olha, essa eu tenho em casa" ou ainda "Essa aqui tem na casa da minha mãe!". Ainda sobre as perguntas, não foram poucos os momentos de choro de pessoas respondendo sobre o que aprenderam com os avós.

Isso é o que chamamos de boas conversas: quando as pessoas se identificam e colocam em jogo a própria existência. Em *Oriará*, o *Varal dos Saberes* funcionava como uma introdução à conversa, e geralmente era o bastante para convidarmos os visitantes às conversas que seguiam, a partir de então provocadas pelas obras de arte.

Em outros momentos, o varal também trouxe leveza para nossas mediações, pois, às vezes, nem precisávamos dizer nada: éramos só ouvintes e guardiões das memórias dos outros, de suas infâncias e seus costumes.

Visitas entre parentes

POR GERSON DE MELO

Durante a passagem de *Oriará* por Brumadinho, recebemos um grupo de visitantes indígenas, dos povos Pataxó e Pataxó Hãhãhãe, da aldeia Naô Xohã Arakuã, situada à beira do rio Paraopeba. Logo após a chegada, eles se organizaram em roda e começaram a fazer uma espécie de ritual ou oração: uma manifestação muito bonita, com importância e valor de proteção para transitar por aquele espaço.

Depois disso, nos dividimos em dois grupos para iniciar propriamente a visita: um grupo formado por crianças e adolescentes menores ou pré-adolescentes; outro, por jovens e adultos, entre homens e mulheres. Em ambos os grupos, o que buscamos foi a abertura de um processo dialógico, com muito mais escuta do que fala. O mais importante era refletir sobre como os povos indígenas estavam sendo apresentados ali, identificando as semelhanças e, também, o que há de diferente e específico entre os muitos povos de Minas Gerais. Mediar, nesse contexto, era sobretudo escutá-los.

Na perspectiva dos educadores negros, um caminho mais seguro e, também, ao alcance da exposição foi abordar a cultura afro-brasileira. Muitos elementos dessa cultura estão presentes no *Varal dos Saberes*, obra que nos convida a tecer as relações e os atravessamentos entre a cultura brasileira e as múltiplas culturas afro-indígenas. Em clima de trocas e aproximações, podemos falar das influências da África sobre o Brasil e pensar um pouco sobre o conhecimento que adquirimos nos últimos anos sobre os povos quilombolas.

Rituais compartilhados

Uma das bandeiras do varal apresenta o Toré, manifestação ritualística indígena que também aparece em fotografia de Edgar Xakriabá. Durante a visita, uma das pessoas disse que o Toré — no grupo deles, chamado de Awê — ocorre em qualquer lugar, sendo realizado todos os dias.

Assim que a visita terminou, uma das pessoas perguntou à nossa equipe se eles poderiam fazer um Awê, e respondemos que sim. Um dos líderes do grupo reuniu todos — àquela altura espalhados pela exposição — e, juntos, eles fizeram uma grande roda, começando a cantar e dançar de forma circular, tocando seus maracás.

Ali, aprendemos algo, e pudemos perceber como eles manifestam a cultura de uma forma muito íntima e muito alegre: ao mesmo tempo que parece algo ritualístico e interno ao próprio povo, também parece uma manifestação artística para apresentar a povos não indígenas. Pelo que percebemos, o Awê — ou Toré — pode ter formatos diferentes a partir dos espaços em que é apresentado e para quem é apresentado. Em *Oriará*, a manifestação foi espontânea e envolvente, além de muito forte e sensível — muitos visitantes não indígenas, presentes em outros grupos simultâneos, a observaram de fora; alguns a registraram com seus celulares.

Em nossa memória, fica outra percepção de como o grupo se posicionou na exposição: além de compartilhar um de seus muitos rituais, a autoafirmação também ocorreu na fala, nos movimentos, nas manifestações e nas vestimentas — que jamais se anulam,

mesmo com peças de roupa “ocidentais” e telefones celulares. A forma como se sentiram à vontade para fazer suas manifestações é outro aspecto que se destaca na experiência: o respeito ao espaço da mostra, o pedido de licença e, ao mesmo tempo, a afirmação de um gesto identitário de proteção.

Potências do pertencimento e das memórias vivas

POR STEPHANIE LIMA

Dentro de *Oriará*, o *Varal dos Saberes* se consolidou como um espaço seguro e familiar, em que escutamos histórias de várias pessoas de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. A cada pergunta, abrimos um leque de possibilidades e encontros, oferecendo ao público o protagonismo nas conversas e tornando o varal um espaço de acolhimento, presença e afeto, propício ao pertencimento e à partilha de memórias.

Durante a itinerância, tanto em visitas espontâneas quanto em encontros agendados, recebemos muitos visitantes em situação de vulnerabilidade social, dentre os quais pessoas que vivem nas ruas, em abrigos ou que estão em sofrimento mental. Muitos deles encontraram nas bandeiras coloridas e nas sabedorias das mestras um conforto e um convite para se aconchegar e compartilhar pedaços outrora esquecidos de suas vidas.

Entre aqueles que chegaram espontaneamente, muitos, de início, não se sentiram confortáveis para entrar na carreta e abraçar a própria curiosidade, geralmente por receio de que não fossem bem-vindos. Após a hesitação inicial e uma troca de palavras, alguns se abriam um pouco mais e outros permaneciam fechados, mas vivenciando a exposição à sua maneira e permitindo que os educadores contribuíssem caso fosse necessário.

No que toca aos grupos agendados, tivemos oportunidades de receber projetos sociais e instituições de acolhimento, como o Centro de Referência em Saúde Mental (Cersam), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), a Rede Cidadã, entre outros. Ao criarmos junto a eles um espaço para compartilhar histórias, pudemos compreender o alcance da memória em relação ao afeto

e à saudade, mas também à melancolia e à raiva — afinal, todos carregamos lembranças que nos afetaram (e ainda nos afetam) das mais variadas formas.

No caso dos grupos em situação de vulnerabilidade social, pesa o fato de não haver muitos espaços — inclusive culturais — onde eles se sintam confortáveis e pertencentes, uma vez que preconceitos sistemáticos tendem a apagar muitas dessas pessoas da vida em sociedade, relegando-os às margens e à indignidade. Sempre que podemos nos encontrar com esses grupos, buscamos abrir caminhos para vivências de afeto e escuta, estimuladas e enriquecidas por aspectos da arte e da cultura.

Encontros intergeracionais

Durante a itinerância de *Oriará*, tivemos a oportunidade de criar e fortalecer diálogos com públicos "60+" — uma população que, no contexto brasileiro, cresceu mais de 56% entre 2010 e 2022, mas ainda representa uma parcela muito pequena entre os frequentadores de museus e espaços culturais.

Ao longo da itinerância, tais diálogos foram estabelecidos quase sempre por meio do compartilhamento de experiências e aprendizados — e principalmente na mediação da obra interativa *Varal dos Saberes*. A partir de perguntas geradoras e das práticas tradicionais estampadas nas bandeiras, percebemos caminhos para nos conectar ainda mais com esses públicos, tendo em vista que objetos do cotidiano e das memórias de muitos deles estavam ali naquela parede, em arranjos que se transformavam a cada visitante que passava.

Entre as perguntas feitas, “Quais plantas temos em casa?” foi uma das que geraram mais interesse e encanto por parte desses visitantes, provando que cultivar e cuidar de plantas e árvores é um saber passado de geração a geração, incluindo práticas muito íntimas de cada família e com múltiplos significados.

Ao mediar o *Varal*, trabalhávamos, por exemplo, com a espada-de-São Jorge. De origem africana, ela é bastante encontrada em lares e pequenos comércios do nosso país, e muitos dos visitantes já conheciam seu significado cultural e espiritual: geralmente colocada próxima à entrada, a planta nos protege de energias negativas e mau-olhado.

Também com os públicos "60+", tivemos trocas muito interessantes sobre o uso medicinal das plantas em chás, compressas e aromatizantes naturais. Ao pé do varal, vivenciamos momentos muito bonitos ao adentrar, palavra por palavra, as lembranças dos mais velhos, que gentilmente compartilharam conosco suas sabedorias.



Na frente do varal, fizemos uma roda. Conversei com eles sobre como aquela já era a terceira roda que fazíamos, e as crianças começaram rapidamente a identificar as imagens do varal e dizer o que conheciam — fogueira, capoeira etc. — e a trazer experiências pessoais com aquelas referências. Uma menina identificou a babosa, contando que a mãe tinha o costume de passar no seu cabelo — e outra garantiu que as mulheres na sua casa também o faziam."

POR AMANDA ELTZ, EM CURVELO

"Em uma visita ao *Varal dos Saberes*, utilizamos as plantas da caixa de cheiros para tentar identificar quais plantas os visitantes tinham em casa — e que relação eles tinham com essas plantas. Aproveitando outra pergunta, 'Como cuidamos?', convidamos o mesmo público a pensar com quem eles tinham relações de cuidado, propondo uma associação entre os dois universos: as plantas e o cuidado."

POR DYEGO MACHADO, EM CONGONHAS

"Um senhor compartilhou sua vivência com o Congado e as benzenções, trazendo de modo muito natural saberes ancestrais que fazem parte da cultura afro-indígena. A partir dali, vi a mediação ocupar outro lugar, no qual um integrante do grupo se coloca como mediador e demonstra sabedoria a partir de seus repertórios. Outra discussão levantada foi a diferença entre benzedor e curandeiro: o primeiro seria aquele que conhece as rezas e os rituais para a proteção, e o segundo, algo mais voltado ao conhecimento das plantas para a cura do outro. Foi muito bonito ver essa pergunta surgir do grupo e ser respondida pelo próprio grupo, de forma calorosa."

POR GERSON DE MELO, SOBRE VISITA AGENDADA COM A REDE CIDADÃ, EM BELO HORIZONTE


OBARIJO

3.6

Práticas criativas

POR GUSTAVO RODRIGUES

Inspirados por *Voo do Pássaro sob o Luar*, obra de Jorge dos Anjos exposta em *Oriará*, desenvolvemos uma proposta que consistia na confecção de uma máscara afrofuturista. Para tanto, estabelecemos cortes com geometrias similares às retratadas na obra do artista e adornos com recortes coloridos e geométricos em tamanhos menores.

O conceito de afrofuturismo se define como um movimento cultural e estético que une a ficção científica, a tecnologia e a cultura africana para reimaginar passado, presente e futuro, colocando pessoas negras como protagonistas em narrativas de ciência e tecnologia. Ele busca resgatar a ancestralidade e a ciência, a filosofia e a arte africanas, servindo como uma ferramenta antirracista que contesta a opressão e cria utopias possíveis. Exemplos de criações afrofuturistas incluem desde a franquia cinematográfica *Pantera Negra* até a produção musical de bandas brasileiras como *Baiana System*.

Ao incorporar o afrofuturismo na oficina, trazemos alguns pontos importantes, como desconstruir estereótipos acerca de uma África primitiva e tribal — e oferecer, em vez disso, um olhar ao futuro e à tecnologia, pensando questões imagéticas e elementos de linguagem como Adinkras, bem como caminhos para maior representatividade negra nos espaços culturais.

Falar sobre o filme *Pantera Negra*, por exemplo, foi uma maneira de colocar o afrofuturismo em diálogo com um contexto popular e difundido culturalmente, visto que o filme fez história ao ser realizado por uma equipe de trabalhadores negros, em sua maioria, atraindo a atenção de movimentos e grupos racializados, que na época reivindicaram a ocupação desses espaços onde as sessões do filme estavam sendo exibidas, locais historicamente destinados a uma elite branca.

Definidos os tamanhos das quatro máscaras, bem como as dimensões das aberturas oculares, criamos quatro moldes de base e, a partir deles, fomos replicando, conforme a demanda das oficinas. A ideia consistiu em entregar ao público um molde sobre o qual eles pudessem intervir com adornos, usando pedaços de papel também previamente recortados com referência à estética afrofuturista, e finalizar com a amarração, usando um barbante em volta da cabeça. Após serem apresentados à proposta, munidos de cola e criatividade, os participantes davam início à produção de máscaras de forma prática e fluida.

Nos primeiros encontros, experimentamos também o uso de fitas adesivas coloridas para complementar o material de decoração dos adornos — mas, como não conseguimos uma qualidade satisfatória, acabamos dispensando seu uso nas oficinas seguintes. Para fazer a amarração da máscara no rosto, testamos inicialmente um fio elástico, que ficou muito instável, e o barbante acabou se revelando mais eficaz, mantendo a firmeza da peça no rosto.

Um ponto interessante a destacar é que, dentre as quatro oficinas propostas pela nossa equipe, a produção de máscaras acabou se mostrando a mais prática e funcional para acontecer nas condições da itinerância de *Oriará*. Além de ser bastante simples no que se refere ao preparo e ao uso de materiais, a atividade não requer pia ou água para lavar pincéis, por exemplo. Para realizá-la, precisamos apenas de mesas — que, no caso, já faziam parte do mobiliário da exposição — e materiais fáceis de providenciar como cola, barbante, papéis e tesouras. Finalizada a peça, cada integrante do público era convidado a apresentar sua máscara, explicando como foram os processos criativos e, também, a posar com ela para uma foto, antes de levá-la para casa.


LOVE
TO
HA
Ho
Ter



Oficina de Máscaras Afrofuturistas

Materiais

Papel-cartão de diferentes cores e formatos
Tesouras
Cola
Canetinhas coloridas
Elástico ou barbante

1

Peça que cada participante escolha uma folha de papel-cartão da cor que preferir. Ela será a base da máscara e pode ter o formato da preferência de cada pessoa: redondo, quadrado, retangular, triangular etc. O importante é que o papel seja suficiente para cobrir o rosto.

2

Depois de recortar a base da máscara, cada participante deve fazer duas aberturas na altura dos olhos. Essas aberturas também podem ter formas distintas.

3

Usando recortes de papel em diversas cores e formas geométricas, convide cada participante a realizar uma colagem sobre a base da máscara. A ideia é que eles explorem a criatividade, tendo como referência a obra *Voo do Pássaro sob o Luar*, de Jorge dos Anjos.

4

Além da colagem, os participantes também podem utilizar canetinhas para desenhar, criar detalhes e enriquecer a construção das máscaras.

5

Para finalizar, basta fazer um furo em cada lateral da máscara e amarrar nesses furos as pontas de um elástico ou barbante, garantindo que ela fique bem presa ao rosto.


O que aprendemos com os alô
Quanto mais
Quanto mais

3.7

Visitas brincantes

POR CAMILA SANTOS CARDOSO

A *Visita Brincante* é um convite para explorar o museu de um jeito lúdico e poético: uma visita mediada que se afasta do tom conteudista e se aproxima do brincar, da escuta e das descobertas. Costumamos oferecê-la durante a programação do *Férias Divertidas*, uma ação do Memorial Minas Gerais Vale realizada no período das férias escolares e voltada especialmente para as crianças. A visita transforma o museu em um território de experiências brincantes: um espaço vivo, aberto à imaginação e às descobertas coletivas.

Durante a exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento*, levamos a *Visita Brincante* para os finais de semana, abrindo essa experiência a novos públicos. Diferentemente do museu, onde recebemos crianças já familiarizadas com o espaço, passamos a acolher crianças de diversas cidades do interior de Minas Gerais, muitas delas vivenciando pela primeira vez a experiência de visitar uma exposição de arte. Com frequência, convidamos para a atividade as crianças que estavam brincando ao redor da carreta, na praça ou passeando de bicicleta, ampliando o caráter espontâneo e acolhedor da atividade. Outras vezes, o público participante era formado por crianças que haviam participado das visitas escolares durante a semana e retornavam para a *Visita Brincante*.

Em linhas gerais, as crianças — e os pré-adolescentes — que participavam da *Visita Brincante* tinham entre 4 e 13 anos — algo que proporciona desafios e aprendizados constantes para nós, educadores. Ao longo das visitas, cada faixa etária se

envolve de maneira distinta: as crianças menores necessitam de atenção especial, demonstrações e instruções mais simples, enquanto as maiores se engajam rapidamente, muitas vezes assumindo papéis de liderança ou auxiliando os colegas mais novos. Essa diversidade exige de nós flexibilidade e escuta atenta, constantemente ajustando o ritmo, as orientações e as atividades, conforme o grupo. Ao mesmo tempo, o que costuma surgir é um ambiente rico de convivência, no qual cada criança aprende com as outras, desenvolvendo valores como cuidado, cooperação e um forte senso de pertencimento coletivo.

Antes mesmo de nos encontrarmos com o público, nosso primeiro passo foi elaborar o roteiro da visita, guiados pelo desejo de que as atividades dialogassem com o universo da exposição. Selecionamos, assim, brincadeiras de origens indígenas e africanas, construindo um percurso que entrelaçava arte, corpo e ancestralidade.

Inicialmente, optamos por utilizar materiais e propostas já disponíveis, como as palavras de origem africana e indígena (presentes no *Caderno Oriará – Para conhecer e brincar*) e, também, a obra *Onde a Coruja Dorme*, do artista Froiid, em exposição do lado externo da carreta. Em seguida, decidimos incluir a prática de peteca, por reconhecermos sua origem indígena, e finalizamos o roteiro com uma pesquisa sobre brincadeiras africanas, ao longo da qual encontramos a brincadeira nigeriana Pegue o Rabo, que passou a integrar a visita.

Com duração de aproximadamente uma hora, a visita se constrói como uma experiência educativa e sensível, entre histórias, jogos e brincadeiras inspirados nas culturas que compõem a exposição. Cada participante é convidado a se envolver de forma ativa, aprendendo com o corpo, com o outro e com o próprio brincar.

Histórias em roda, jogos ao ar livre

A atividade começa com o acolhimento dentro da carreta, onde o grupo é convidado a formar uma roda. A partir da pergunta "O que podemos fazer em roda?", surgem respostas que abrem caminhos para a contação de histórias — algo que, tradicionalmente, em muitas culturas, fazemos em roda. Em seguida, são distribuídas palavras de origem africana e indígena — dengo, jacaré, bagunça,

mingau, capoeira etc. — e propomos que o grupo crie uma narrativa coletiva: cada pessoa deve incluir nessa narrativa as palavras que recebeu, para que costuremos juntos uma história baseada no improviso e na imaginação.

As crianças menores, que ainda não sabem ler ou têm mais dificuldade de inventar, são acolhidas nesse processo. Nesses casos, lemos as palavras em voz alta e explicamos seus significados — ou as substituímos por outras mais simples, garantindo que todos possam participar e se reconhecer como parte da criação. Há também aquelas que preferem apenas escutar, e respeitamos esse tempo, passando para a próxima pessoa da roda, sem pressa, preservando o desejo de cada um.

Peteca

Seguimos, depois, para o lado de fora da carreta, mantendo o clima de roda e partilha. Nesse momento, apresentamos a peteca: palavra de origem tupi que significa "tapear" ou "golpear com as mãos" e conversamos sobre o processo de confeccionar a própria peteca utilizando materiais recicláveis e naturais, refletindo sobre sua relação com o fazer artesanal dos povos indígenas. Explicamos que se trata de uma brincadeira indígena, e que o desafio inicial é jogar a peteca em grupo, contando de 1 a 10, sem deixá-la cair. Sempre que a peteca cai, recomeçamos juntos, até alcançar o número final.

Essa etapa é sempre divertida e imprevisível. Há grupos que se empolgam e aprendem rápido; outros precisam de mais tempo, pois, apesar de ser uma prática popular entre adultos, muitas das crianças nunca haviam jogado peteca antes. Diferente da rotina no museu, no caso de *Oriará*, essa brincadeira integrava bastante os adultos responsáveis pelas crianças, que jogavam junto e acabavam resgatando memórias de infância, quando jogavam peteca na rua com outras crianças. Em alguns casos, precisamos ajustar a atividade conforme o ritmo coletivo, e, às vezes, a meta era chegar ao número 5, por exemplo. Sempre ressaltamos, no entanto, que o mais importante é a experiência compartilhada: o riso, o olhar atento e a cooperação que nascem a cada tentativa.

Peteca artesanal

Para aprender a fazer uma peteca usando apenas palha de milho, clique no QR Code abaixo e assista a um vídeo com o passo a passo. Mãos à obra!



Acesse o *link* e assista ao vídeo.


MA
XA
KA
LI
RUM
KR
KA
KA
EN
RA
Entrada Gratuita

Pegue o rabo

A próxima atividade era *Pegue o Rabo*, uma brincadeira de origem nigeriana que convida à coletividade e à agilidade. Para começar, formamos equipes, e cada equipe faz uma fila, com os participantes segurando nos ombros ou na cintura da pessoa à frente. O último da fila usa um "rabo" a partir de barbantes coloridos — e preso no bolso ou na roupa da pessoa. O primeiro de cada fila guia o seu grupo, na tentativa de capturar o rabo da equipe adversária. Vence a equipe que conseguir pegar o rabo da equipe adversária.

Durante a atividade, vivemos momentos de empolgação, mas também de apreensão. Às vezes, como sabemos, as crianças correm rápido demais e acabam caindo. Outras vezes, o grupo se desfaz no meio do caminho: o primeiro sai em disparada, e quem vem atrás se solta. Nessas situações, sempre paramos o jogo e relembramos a regra mais importante: para conquistar o rabo, é preciso que cada grupo se mantenha junto e conectado, como um só corpo. Essa brincadeira também desperta emoções intensas nas crianças, como a alegria da vitória e a frustração de quem não ganha. Houve momentos em que vimos crianças chorarem, e aproveitamos essas situações para novamente conversar sobre os sentidos do brincar: participar, rir junto, tentar de novo e integrar algo coletivo.

Objetos que brincam

Durante a *Visita Brincante*, diversos materiais de mediação foram utilizados e adaptados, de acordo com as necessidades de cada cidade e a criatividade dos educadores. Um dos principais recursos era uma caixa repleta de palavras de origem indígena e africana, retiradas do *Caderno Oriará – Para conhecer e brincar*. As palavras em vermelho representavam as de origem africana e as em azul, as de origem indígena. Esse material era utilizado na etapa de criação de histórias coletivas, convidando o grupo a inventar narrativas a partir das palavras sorteadas.

Para a brincadeira da peteca, no início utilizamos uma peteca artesanal feita pela própria equipe. Com o tempo, ela se desgastou e foi substituída por uma nova, confeccionada com palha de bananeira pela educadora local Sueli — mulher quilombola da cidade de Jaíba. Seja qual fosse o objeto, aproveitamos sempre para conversar com o grupo sobre o processo de confecção manual da peteca, destacando a possibilidade de usar materiais naturais como sabugos de milho, folhas de bananeira, penas encontradas no chão e, para dar peso, areia.

Na brincadeira *Pegue o Rabo*, o material também passou por transformações. Inicialmente, os "rabos" eram feitos com fitas de cetim. Ao longo do percurso, quando passamos por Curvelo, a própria equipe confeccionou novos rabos, trançando barbantes nas cores azul e amarela, o que trouxe mais durabilidade e identidade ao material.

Além desses recursos, nós tínhamos liberdade para inserir na atividade outros materiais de mediação que julgássemos potentes para determinado grupo ou contexto. Muitas vezes, recorremos, por exemplo, às caixas localizadas ao lado da obra *Varal dos Saberes*, onde havia instrumentos musicais, sementes, ervas e outros objetos simbólicos. Havia também espaço para trazer elementos pessoais, sempre ampliando o repertório de possibilidades para as brincadeiras.

Educar é brincar com o imprevisto

Durante as *Visitas Brincantes*, um dos maiores desafios para os educadores era manter o engajamento e a participação ativa de todos, especialmente diante da diversidade de idades, contextos e níveis de familiaridade com o universo da arte e das brincadeiras.

Nessas situações, o papel do educador se transforma no de um mediador atento e sensível, capaz de improvisar caminhos, adaptar propostas e reinventar o percurso conforme o ritmo e o desejo coletivo, e, às vezes, é preciso transformar uma atividade planejada em um jogo espontâneo, ou acolher um gesto simples, como uma canção ou uma brincadeira trazida por uma criança.

Em muitos casos, o tempo das visitas também se tornava maleável: havia encontros que duravam menos de uma hora, e era bom terminar antes; e outros que se estendiam — e isso também era bom. O essencial era compreender o tempo do grupo, respeitando o compasso de cada encontro.

Visitas brincantes — e acessíveis

Em *Oriará*, todos os sábados, a *Visita Brincante* contava com a presença de um intérprete de Libras, o que tornava a experiência ainda mais rica e inclusiva. A presença desse profissional amplia o acesso à visita, garantindo que crianças e os adultos surdos possam participar plenamente das atividades, compreendendo as propostas e interagindo com o grupo.

Logo no início dessas visitas, costumamos perguntar se alguém conhece Libras ou sabe fazer algum sinal: é um momento de troca e descoberta no qual, muitas vezes, as próprias crianças compartilham com o grupo o que sabem. Ao longo da visita, introduzimos os sinais correspondentes a palavras importantes que surgem nas histórias e brincadeiras, aproximando todos da linguagem de sinais. A Libras se torna, nesse contexto, mais uma linguagem do brincar: um modo de incluir, acolher e criar pontes entre diferentes formas de expressão.

Em Belo Horizonte, tivemos a oportunidade de receber um grupo formado por mulheres surdas, adultas e idosas, algo que, inicialmente, causou certo estranhamento na equipe, acostumada a conduzir a atividade para crianças. Entretanto, havia uma animação latente no grupo, que logo associamos a um entrosamento prévio, já que todas se conheciam. Entre o grupo, também havia ouvintes (incluindo três crianças ouvintes), o que tornou o encontro ainda mais diverso.

Essa foi uma Visita Brincante muito surpreendente, pois, logo no momento do acolhimento, o grupo se interessou por entender a concepção da exposição. Aquela era a primeira vez que estavam ali, e isso aproximou esse momento inicial de uma visita mediada. Ao iniciarmos as brincadeiras que exigiam o movimento do corpo, elas prontamente se colocaram à disposição e participaram ativamente. A diversão era visível nos olhares e sorrisos, assim como no visual-gestual de Libras.

A participação dessas pessoas surdas foi memorável tanto para os educadores que conduziram a visita, uma das primeiras de *Oriará* a incluir diálogos por meio de um intérprete, como para o público, que, além de se divertir, teve a oportunidade de conhecer brincadeiras nesse processo educativo.

Memórias em movimento

Em Belo Horizonte, durante uma visita com um grupo de famílias, uma criança foi convidada a se apresentar contando algo aprendido com os avós. Seus pais compartilharam que ele havia aprendido com o avô um gesto de alegria: levantar os braços para o alto sempre que se encontram. Todos repetiram o movimento, transformando-o em celebração coletiva.

Ainda em Belo Horizonte, recebemos um grupo de crianças e responsáveis com a "colher das apresentações" (uma colher transformada em microfone) e um baú que só se abria com palavras mágicas. Dentro dele, estavam os tesouros: uma peteca e um caxixi, instrumentos que despertaram curiosidade e imaginação.

Em Congonhas, tivemos a alegria de conhecer meninos que deixaram o *videogame* de lado para esperar a *Visita Brincante*. Permaneceram até o fim da atividade, mergulhados na brincadeira, provando que o desejo de brincar ainda pulsa, mesmo entre tantas telas e distrações.

Em Curvelo, recebemos um grupo de crianças pequenas acompanhadas de familiares, tendo como desafio manter a atenção e acolher a timidez. Uma das meninas chorou, dizendo não gostar de jogar em grupo "porque sempre perdia". Ao ser acolhida e convidada a confiar no coletivo, voltou a brincar, descobrindo a alegria de jogar junto.

Já em Brumadinho, transformamos a visita em uma floresta imaginária na qual as crianças colheram frutas, plantaram sementes e prepararam chás de proteção com plantas e ervas. Uma delas contou que sua avó era indígena e dizia que ela, a neta, também era — porque gostava de se enterrar na terra "como se fosse uma planta". No espaço reservado ao placar da obra *Onde a coruja dorme*, os visitantes desenharam rios bravos, cavalos, corações e cenouras felizes, inventando um jardim no final do encontro.

Por fim, em Nova Lima, conversamos com uma criança que compartilhou o que aprendeu na escola: que não se deve dizer "índio", mas "indígena" ou "povos originários". A partir dessa fala, o grupo refletiu sobre as palavras e o respeito que elas carregam — afirmando a brincadeira como momento de aprendizado.





Públicos alcançados

Nas dez cidades por onde *Oriará* passou, realizamos ao todo 33 *Visitas Brincantes*, que reuniram 511 participantes. O público foi diverso, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos, o que reforça o caráter intergeracional e inclusivo da ação. Cada grupo trouxe as próprias formas de se relacionar com o brincar e com a arte, enriquecendo as experiências coletivas e ampliando o alcance da visita. Essa diversidade de públicos reafirma a potência da *Visita Brincante* como um espaço de encontro, escuta e partilha entre diferentes gerações e contextos culturais.

4

TIJOLOS

PARA O FUTURO DO(S) MUSEU(S)

4.1 Curadoria educativa: reflexões para um novo museu 235
POR JULIA MENDES

4.2 Para acender o sol: abordagens afrorreferenciadas em mediação 242
POR MELL SANTOS

4.3 Instituições culturais, escuta e hospitalidade 250
POR LILIANE MOREIRA

4.4 Museus, experiência e memória: obras participativas em espaços expositivos 254
POR GERSON DE MELO

4.5 Improvisação, mediação e a importância de dizer "sim" 260
POR AMANDA MARZANO

4.6 Brincadeiras afro-indígenas 268
POR CAMILA SANTOS CARDOSO

4.7 Contextos, territórios, comunidades: Memorial Escola como legado de *Oriará* 274
POR ULISSES PASSOS

4.8 Reverberações finais 288
POR POMPEA TAVARES


CIRCUITO LIBERDADE
Exposição
Cosmogonias:

4.1

Curadoria educativa: reflexões para um novo museu

POR JULIA MENDES

Com curadoria assinada pelas educadoras Danira Silva, Liliane Moreira e Mell Santos, a exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento* vem abrir portas para desejos e modos de trabalho que já há certo tempo rondam o Programa Educativo do Memorial Minas Gerais Vale. Nesse sentido, as experiências vindas com a exposição apontam caminhos que convergem para práticas educativas cada vez mais responsáveis em relação à complexidade da sociedade e suas múltiplas questões. A própria escolha por uma curadoria educativa indica a direção de alguns desses desejos, confluindo com discussões atuais sobre arte e mediação cultural, sobretudo em relação às estruturas de atuação dos setores educativos dentro dos museus e às ações necessárias para encurtar barreiras entre exposições de arte e o grande público.

Antes de analisar o cenário da curadoria educativa em *Oriará*, é preciso ajustá-la ao sentido tomado pela expressão ao longo desta reflexão. Afinal, conforme destaca a pesquisadora costa-riquenha Nancy Maria Mora Castro[1], o termo curadoria educativa é comumente utilizado em mais de um contexto, representando diferentes atuações, inclusive dentro dos espaços de cultura. Uma definição que abraça a dinâmica do processo curatorial de *Oriará*

1
CASTRO, Nancy Maria Mora. **Provocações para a formulação de uma Curadoria Educativa no contexto de exposições de Artes Visuais**. 2025. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/692238f6-7558-4e81-bf76-07901d2fcefe. Acesso em: 12 fev. 2026.

vem do professor Luiz Guilherme Vergara[2], pioneiro sobre o tema no cenário brasileiro e autor do ensaio *Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar*, publicado ainda em 1996. Para ele, a curadoria educativa "tem como objetivo explorar a potência da arte como ação cultural", pois é "tornando a arte ativa culturalmente que se vive a potência em fazê-la arte acessível a públicos diversos". Segundo Vergara, quando falta o viés educativo na construção de exposições, há a tendência de repetir modelos nos quais o acesso à arte contemporânea e as discussões que a cercam se limitam, como é tradição, a um restrito grupo dentro do mundo da arte. Ao grande público, mais uma vez, restaria a "incompreensão" — e, também, a ausência nos espaços de arte, poderíamos acrescentar.

Em 2019, por ocasião da republicação do seu icônico ensaio dos anos 1990, Vergara novamente argumenta sobre a importância da presença de "curadores da educação" nas exposições de arte, entendendo-os como pessoas que trazem camadas referentes à "produção política de narrativas, poéticas e inversões", em contraponto à curadoria tradicional, que comumente "cuida dos objetos e das narrativas já existentes". Para ele, é fundamental que equipamentos de cultura pensem os processos curatoriais como sistêmicos, envolvendo equipes distintas e reorganizando o próprio sentido de expor.

Para que expor?

Quando consideramos os sentidos de expor, percebemos que a curadoria educativa de *Oriará* caminhou em harmonia com as ideias de Vergara. Em nossa exposição itinerante, as curadoras/educadoras desenvolveram um trabalho responsável, crítico e sensível, fazendo valer o "direito/responsabilidade [da arte] de levantar questões sobre a condição humana, a realidade, a mente humana, o meio ambiente, o pensamento, a percepção e a interpretação estética", para retomar algumas palavras de Vergara.

Diferentemente do que o autor sugere, entretanto, as curadoras não trabalharam junto a uma equipe de curadoria clássica: em

2
VERGARA, Luiz Guilherme. **O papel da curadoria educativa nas exposições de artes visuais**. Entrevista cedida ao SESC Santos. Plataforma do SESC São Paulo, 02/07/2019. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/o-papel-da-curadoria-educativa-nas-exposicoes-de-artes-visuais/. Acesso em: 09 dez. 2025.

nosso caso, elas assumiram também a escolha de eixos curatoriais, artistas e obras. Assim, a partir de seus vastos repertórios pessoais e profissionais, articulando diversas equipes complementares, elas nos apresentam uma exposição voltada à educação — num movimento que apresenta consonância com reflexões emergentes no campo da curadoria contemporânea.

Em *Oriará*, orgulhosamente caminhamos na contramão de um fenômeno que se vê em muitas exposições, constituindo-se como objeto de crítica dos autores citados e, também, do pesquisador e curador venezuelano José Luis Blondet[3] : um recorrente divórcio entre os componentes didáticos de mostras de arte e seus discursos curatoriais.

Exposições de arte como ações culturais

No que diz respeito ao caráter de ação cultural que devem assumir as exposições, Vergara pontua a relevância de ações que conseguem afetar a cultura local. Nesse contexto, cita exposições que buscam desmistificar a arte contemporânea como algo distante, aproximando-se do público a partir de elementos estéticos, disrupturas e discussões próprias.

Quando observada como ação cultural, *Oriará* se destaca tanto pelo conteúdo que apresenta quanto pela proposta de ser itinerante. Em primeiro lugar, as obras selecionadas trazem ao centro da discussão elementos bastante comuns e presentes na vida de muitas pessoas — como uniformes de trabalho ou ervas de quintais —, provocando, a partir desses elementos, reflexões sobre falácias e verdades sociais. Além disso, também encontramos nas obras substâncias afetivas que aproximam o público a partir de um campo sensível, constituindo-se como uma escolha rica para encurtar distâncias entre público e exposições de arte.

Também por viajar pelos interiores de Minas Gerais, *Oriará* se fortalece como ação cultural. Ao deslocar-se dos grandes centros urbanos, nos quais se concentra a maioria dos projetos de cultura, a ação promove um acontecimento cultural incomum nos territórios escolhidos, onde populações tiveram acesso a obras contemporâneas, mediação de obras de arte, programações culturais diversas

3
BLONDET, José Luis. Mal-educados. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel. **Agite antes de usar:** Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Sesc Edições, 2018.

e vastas experiências estéticas, educativas e reflexivas proporcionadas pela exposição e por seus cruzamentos. Em movimento de troca, nós, como educadores, acessamos e vivemos as pluralidades de dialogar com pessoas marcadas por vivências situadas nesses territórios "não centrais".

O protagonismo da educação

Nessa bela costura de resistências, cotidianos e futuros, o modo de fazer da curadoria educativa de *Oriará* abre portas para importantes reflexões. Além de afirmar a força de se caminhar por vias contracoloniais diante da responsabilidade de uma educação antirracista, marcando o fazer do setor para o quem vem depois da exposição, pelo menos outros dois pontos podem ser destacados: *Oriará* como exemplo de potência de uma exposição pensada a partir da educação; e educadoras protagonizando processos curatoriais.

Sobre o primeiro ponto, tendo em vista a ampliação do espaço a ser ocupado por exposições e ações temporárias no novo museu, fica apontada a robustez pedagógica que apresentam as exposições voltadas à educação. A esse respeito, fixo aqui outra ideia apresentada por Luiz Guilherme Vergara: nesse formato de exposição, não há subtração da potência da arte para dar lugar a prioridades didáticas. Pelo contrário: o que ocorre é a expansão do alcance das experiências estéticas, reflexivas e sensíveis alcançadas a partir da experiência da visitação. Sobretudo em países marcados pela desigualdade, segundo o autor, faz-se necessário que os espaços de cultura entendam a curadoria como processo político e coletivo. No que diz respeito ao valor desse modelo curatorial que tem como essência ampliar acessos, o novo museu certamente tem muito a aprender com *Oriará*.

Sobre o protagonismo alcançado pelos educadores do museu no contexto da exposição, parece importante analisá-lo em relação à situação da mesma classe profissional no cenário nacional. Numa conjuntura em que ainda se percebe a desvalorização de educadores e mediadores culturais em relação às outras funções (como curadores, artistas e críticos tradicionais), *Oriará* ainda se constitui como exceção — ou emergência. Vislumbrando outros futuros, Vergara argumenta sobre o caráter "sofisticado" dos educadores

museais, sobretudo no que diz respeito às áreas distintas de formação e à pesquisa contínua e multidisciplinar que constitui o nosso trabalho. Entretanto, reitera o autor, em nosso país colonizado, ainda não se dá o devido valor aos educadores, embora sejam importantes ativadores políticos e propositores de interlocuções em espaços de arte, cultura e conhecimento.

Fato é que *Oriará* abre portas para um modo de fazer que desloca os educadores de um lugar comum no cenário nacional, em que seu papel é geralmente considerado como algo "menor". "Conveniente e necessário, sim, mas certamente menor", diz Blondet, em concordância com Vergara. Também é fato, no entanto, que após *Oriará* entraremos para o novo museu reverberando novas possibilidades de atuação, assim como novos caminhos e olhares voltados à inquestionável potência dos educadores.

Por fim, trago para reflexão uma análise sobre o termo curadoria educativa, associando-o a uma ferida nacional: o sublugar social em que é posta a educação. Retomando palavras de Ana Mae Barbosa:

> Curadoria Educativa não é propriamente preconceituoso, mas é usado para dissimular o preconceito. É só um meio artificial de tentar conferir a mesma importância da educação à curadoria de obras de arte. Para mim, a importância é a mesma, mas não é assim que a elite que comanda os museus pensa. [...] Curadoria Educativa é mais um artifício para nominalmente esconder que devemos tratar em museus de Educação. Considero o termo curadoria educativa pedante, revelando falta de coragem de se enfrentar o que importa: educação. É patética a tentativa de se aliar a um termo de prestígio nos museus para fazer a educação ser engolida goela abaixo pelos capitalistas. É tentativa de enganação da educação.[4]

Nessa afirmação, esbarramos com ideias sobre nosso fazer cotidiano e que estão como desafios para o novo momento que chega. Por um lado, o processo curatorial de *Oriará* é comemorado como um avançar do Educativo no que diz respeito à influência do nosso trabalho e à nossa autonomia discursiva. Nesse viés, a

4
BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

curadoria educativa se posiciona como uma ferramenta que tenta equilibrar os valores de curadoria e educação. Por outro lado, seguindo o pensamento de Ana Mae Barbosa, percebemos que a realidade nacional de benefícios fiscais e investimentos privados em instituições museais funciona a partir da lógica neoliberal, tratando a cultura, a educação e o próprio programa como produtos, gerando uma hierarquia de valores que interfere em nosso trabalho de forma direta.

Nessa lógica, mais uma vez em acordo com Vergara e Blondet, a educação tem escancaradamente um valor menor que o da curadoria de arte e outras funções de prestígio dentro da cultura — percebido em termos de remuneração, condições de trabalho ou diferenciação em trato e cordialidades, por exemplo. Além disso, para cumprir a lógica de mercado das empresas, o trabalho do educador corre o risco de se guiar pela linha do consumo, na qual números são termômetros que, quando altos, confirmam êxito da ação cultural e do investimento nos espaços de cultura. A exemplo, em *Oriará*, os tempos de visita foram estipulados para dar conta do volume de estudantes das cidades em curtos períodos, tornando comuns conversas apressadas e, ao final, a vontade de ter mais tempo para trocas com os grupos, de experiências mais fluidas e menos calculadas. Essa regra do tempo e dos números foi catalisadora de ansiedades e frustrações sobre o que poderia ter sido em outro cenário.

Quais desvios podemos sugerir como Programa Educativo, tendo em vista a lógica posta de mercado dos investimentos privados? Em quais frestas podemos mirar, pensando na manutenção dessa atuação educativa que firma a produção de discursos também a partir da escolha do que estará exposto? Para caminhar por vias possíveis para respostas, encerro esta reflexão com palavras da artista, curadora e pesquisadora brasileira Mônica Hoff, para quem uma importante missão do trabalho da curadoria educativa — e de um programa educativo, acrescento — é "'ensinar' à instituição e à curadoria a compreenderem-se como instâncias educativas por excelência".

Seguimos!



4.2

Para acender o sol: abordagens afrorreferenciadas em mediação

POR MELL SANTOS

"Para acender o nosso sol" é a expressão que a pesquisadora Aza Njeri usa no canal de YouTube que leva seu nome. Ela diz que divulga conhecimentos pretos com esse objetivo. Eu a conheci a partir de um vídeo chamado *Afrocentricidade: teoria, práticas e críticas*, no qual ela explica o conceito e apresenta autoras e autores relacionados a ele. Foi um vídeo muito inspirador para mim, que já há algum tempo venho me dedicando a "re-conhecer" a história do povo negro em África e na diáspora. Digo "re-conhecer" porque sabemos que fomos educados a partir de uma perspectiva eurocêntrica que marginalizou e invisibilizou todas as grandes criações negras ao longo da história — e foram muitas.

Aza Njeri explica que afrocentricidade é uma abordagem epistemológica organizada pelo filósofo e cientista afro-americano Molefi Kete Asanti, a partir do estudo de fenômenos históricos e criações de África e da diáspora africana no Caribe e nos Estados Unidos. Segundo ela, a afrocentricidade é um paradigma de análise de acordo com o qual os acontecimentos que atravessam sujeitos negros devem ser analisados — de forma a identificar a agência e a localização desses sujeitos. Isso quer dizer que, numa perspectiva afrocentrada, os fatos históricos observados sempre vão ser considerados a partir do que as pessoas negras de cada época e cada localidade estavam pensando e produzindo. Isso nos leva a observar que todos os acontecimentos ou fatos são vividos a partir de perspectivas diferentes.

A partir do vídeo, ficou nítido para mim que era a partir da perspectiva negra que eu queria seguir na vida pessoal e na profissional. Considero esse um posicionamento filosófico, mas também político: por muitos séculos, afinal, crescemos e nos formamos sem conhecer artistas, criadores, engenheiros, professores, intelectuais ou quaisquer agentes de conhecimento negros. Como pessoas negras, crescemos sem valorizar devidamente as histórias e as mestrias de nossas famílias e, por consequência, a nossa história.

Quantas crianças negras se tornaram adultos com baixa autoestima e síndrome do impostor? Quantas vezes nos sentimos pequenos e nos culpamos por isso, achando que sabemos pouco, que não somos bonitos? Como alerta a pesquisadora, psiquiatra e psicanalista Neuza Santos Souza, em seu livro *Tornar-se Negro*: tornamo-nos negros, muitas vezes, a partir de uma perspectiva preconceituosa constituída pela branquitude à nossa volta. A essa condição, a psicanalista explica, pode se associar alguma pulsão de morte, uma vez que os sujeitos negros tentariam aniquilar, ainda que simbolicamente, sua negritude.

Meu caminho na arte e na mediação cultural se deu pela ausência de pertencimento, durante muito tempo me vendo como minoria — e, enquanto isso, observando onde estavam as pessoas negras ao meu redor. Não era raro encontrá-las não em posições de decisão ou de destaque, mas principalmente como seguranças, porteiros e trabalhadoras da limpeza. Ao passo que vamos nos letrando racialmente, percebemos que essa ocupação se faz pela regra e não pela exceção. Não por acaso, esses são cargos historicamente pouco valorizados e, por consequência, mal remunerados — sendo, ainda, invisibilizados os sujeitos que os ocupam.

Letramento racial

Comecei a estudar sobre negritude timidamente, lendo autores negros quando entrei para o Educativo do Memorial, em 2019. Por ser negra, fui automaticamente colocada dentro do Grupo de Estudos *Africanidades*, junto a outros dois educadores, homens negros, numa tentativa meio torta da gestão da época de promover a representatividade. Contudo, ao estar nesse grupo com outras pessoas negras, podíamos falar entre nós sobre racismo, assim como desabafar sobre situações difíceis vividas dentro e fora do

museu. A partir de pesquisas desenvolvidas previamente, pude conhecer sobre os Adinkra, a simbologia dos Baobás e outros elementos da cultura africana já trabalhados pelo Educativo. Pouco a pouco, me permiti questionar a instituição.

Fato é que estar no Grupo de Estudos *Africanidades* me possibilitou pesquisar mais — não porque eu precisava saber algo para uma visita específica, mas porque eu precisava me sentir alguém com conhecimento sobre situações que também me atingiam. Naquele contexto, eu sentia que precisava encontrar referências potentes e entender o incômodo que eu sentia ao estar em algumas salas do museu.

Esse, certamente, não foi um processo fácil, pois, ao estudar sobre o racismo e suas várias facetas, toda a minha vida foi repassada. Comecei, por exemplo, a entender o porquê de ter sido considerada uma criança "feia". Entendi também o motivo de o meu pai, preocupado, constantemente sugerir que eu fizesse massagens para reduzir a largura do meu nariz. Entendi o porquê de muitos professores acharem que eu estava colando em provas, de não me verem como alguém inteligente. Entendi o motivo de haver tão poucos alunos negros na Escola de Belas Artes e, também, o porquê de ter me formado sem conhecer nenhum artista negro — a não ser um professor-artista, que (sem nenhuma surpresa) nos dava aula de relações étnico-raciais.

Afrocentrar-se

De início, eu achava difícil mediar as visitas do *Africanidades*: eu não sentia que o que eu levava para a mediação — como conteúdo e técnica — atingia as pessoas. Sentia que as crianças me retornavam com cansaço, quando eu falava sobre a negritude, e reconheço que, nesse início, eu usava muito a expressão "os negros", "... porque os negros isso...", "... os negros aquilo". Com o tempo, entendi que isso me distanciava do assunto abordado, pois, ao falar dessa maneira, a impressão que gerava é de uma negritude muito distante do cotidiano e o objetivo era o contrário, mostrar como a negritude brasileira e em diáspora cotidianamente elabora, constrói e produz para o bem comum.

Ainda hoje, muitas pessoas têm dificuldade em se reconhecerem negras, seja pelos resquícios de uma educação que apenas

racializa negros e indígenas, pelo reforço de uma memória negra ligada apenas à escravidão ou ainda pela ausência de boas e diversificadas referências negras.

As coisas começaram a mudar quando comecei a pesquisar biografias de pessoas negras de várias áreas de conhecimento, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo e muitas outras autoras, na literatura; Milton Santos, geógrafo com atuação também no direito e no jornalismo, cuja percepção sobre território modificou o modo de se perceber a existência de comunidades em seus territórios; Beatriz Nascimento, pesquisadora quilombola com presença marcante no movimento negro, cujos trabalhos abordam os quilombos como lugar de autonomia e não apenas de fuga. Encontrei também algumas figuras de destaque como Enedina Alves, a primeira mulher negra a se formar em engenharia no Brasil; Maria Odília Teixeira, a primeira mulher negra a se formar como médica; o grande Abdias Nascimento, intelectual que lutou pelos direitos negros, ativista pan-africanista e fundador do Teatro Experimental do Negro, dentre outros.

Nessa pesquisa, que levantou mais de duzentas minibiografias, entraram também as biografias dos meus colegas de trabalho do Educativo e da Recepção; hoje em dia, entrariam também as biografias dos demais funcionários do museu, sobretudo aqueles que se dedicavam a cuidar da portaria e da limpeza. Apostando que mais pessoas sentiam a mesma necessidade de boas referências, esse interesse por biografias negras deu origem a uma instalação/ação chamada *Sementes da diáspora*.

Ao investigar sobre tecnologias negras, me encontrei com Bárbara Carine, autora de livros como *História preta das coisas: 50 invenções cientifico-tecnológicas de pessoas negras e Como ser um educador antirracista*. Com ela, conheci muitas criações de origem negra que revolucionaram o mundo todo. Também aprendi e entendi que, para pessoas negras, o caminho de se afrocentrar pode ser mais saudável e benéfico que o antirracismo.

Entendi que, como pessoa negra, preciso, sim, pesquisar sobre racismo, criação e apropriação científica e social —, mas somente o suficiente para que eu não seja ingênua. Por mais que possa soar contraditório, entendo ser importante que minha atenção não esteja continuamente voltada a denunciar casos de

racismo, pois esse é um caminho adoecedor. Há momentos em que a esperança diminui, pois os casos são muitos e o racismo no Brasil é muito diversificado, desde "brincadeiras" a agressões abertas e escancaradas.

Ao me afrocentrar, me encontrei mais forte e, com alegria, tenho aprendido muito sobre a vida, a arte, as relações e as filosofias negras. Isso tem feito muita diferença em minhas mediações: passei a falar a partir do "nós" e agora sinto que tenho muito a dizer. Tenho investido em um caminho que não apenas faz oposição ao eurocentrismo, mas busca trazer o povo negro como agente na história, seja na química, na física, na medicina ou nas artes.

Afrofuturismo e especulações

Vi, ao longo desse caminho, que eu não precisava mediar visitas sobre a escravidão: podia falar, em vez disso, sobre os quilombos e suas organizações complexas — e citar muitos nomes e trajetórias quilombolas, para além de Zumbi dos Palmares.

A partir do afrofuturismo, aprendi que podia criar e especular narrativas: assim sendo, na sala destinada à história da Inconfidência Mineira, em vez de chamar atenção para o aclamado Tiradentes, passei a chamar atenção do público para a "mulher das estalagens" — personagem fictícia geralmente narrada a partir de uma ideia racista e sexista sobre as mulheres negras. Na minha história, entretanto, ela era dona de uma estalagem e levava informações para os irmãos nos quilombos.

Ao pesquisar sobre o afrofuturismo em Minas Gerais, cheguei diretamente à artista, cientista de dados e, também, pesquisadora Zaika dos Santos. Influenciada por ela, passei a criar várias narrativas para Dona Maria do Arraial, a partir de indícios na fotografia atribuída a ela. Passei também a pesquisar sobre o Bantu, chegando a uma infinidade de palavras de origem Bantu no português.

Contei, além disso, muitas histórias de reis e rainhas negras, falei de quitandeiras, das folhas de chás, de tecnologias negras de períodos pré-coloniais até os dias de hoje — nesses casos, informações reais retiradas de artigos, teses e dissertações acadêmicas, assim como de videoaulas da própria Aza Njeri, de Djamila Ribeiro, do filósofo Renato Noguera e do canal Pensar Africanamente — entre muitas e muitos outros.

O ar de *Oriará*

Dentro das tradições dos Bantu Kongo, também chamados de Bakongo — povo do Congo, cada ser humano é um sol, e cabe a nós acender o próprio sol e auxiliar os outros a fazerem o mesmo. Isso se faz com afeto e respeito.

Tenho tentado, já há algum tempo, se não acender, ao menos não apagar o sol das pessoas com as quais converso nas mediações. Venho tentando oferecer referências boas e torcendo para que as crianças, sobretudo as crianças negras, queiram se reconhecer como são e se sintam pertencentes e importantes no mundo.

Ao longo de *Oriará*, pude atuar como uma das curadoras da exposição e, também, como educadora. Durante as visitas, cantamos juntos e conversamos sobre o poder das plantas, sobre a ancestralidade da natureza e a divindade do ar e do tempo. Na filosofia do candomblé angola, o tempo é um Nkisi — uma emanação divina na natureza, um rei, como diz a música de Gilberto Gil. Além disso, o tempo se manifesta também no ar. Nas mediações e nos encontros com professores, tenho convidado muitas pessoas a respirar o tempo, sobretudo quando para nós, pessoas contemporâneas, ele tem se tornado moeda de troca — e algo muito escasso. Respiremos, então, todos juntos o Tempo.


KA
RUM
XI
KR
XÓ
N
LI
RU
PAN
ORIZA

4.3

Instituições culturais, escuta e hospitalidade

POR LILIANE MOREIRA

Iniciei meu trabalho no setor museal no ano de 2007, época em que, ainda na graduação em Turismo, fiz meu estágio curricular no Museu do Diamante, instituição federal ligada ao Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) e localizada na cidade de Diamantina, em Minas Gerais. Permaneci no Museu do Diamante até 2011, e considero que estar nesse lugar foi importante, pois orientou muitos dos caminhos profissionais que, com muita gratidão, percorro até hoje.

Naquele contexto, fui apresentada a um campo de trabalho em que nada é estanque e a todo momento somos convocados a lidar com novas demandas, mantendo sempre o compromisso de promover discussões potentes que contribuam para a formação do público sobre temáticas ligadas à arte, à cultura e à história dos lugares que habitamos. Logo naquela primeira experiência, desenvolvi a percepção de que os espaços culturais são lugares de bem-estar e conhecimento farto.

Por exemplo: o acesso às variadas publicações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que chegavam de modo recorrente ao museu, foi algo muito valioso naquele momento, não só por me apresentarem a história das políticas de patrimônio cultural no Brasil, como também por trazerem conhecimento sobre a diversidade de bens culturais — materiais e imateriais — que compõem a nossa realidade. Tudo isso gerou em mim certo encantamento em relação à área que, mais tarde, eu escolheria também como campo de pesquisa.

Por um lado, atribuo essa escolha ao fato de que sempre me interessei pelo campo da história, área de conhecimento que nos ajuda a decifrar as trajetórias dos lugares e das sociedades em geral. Com o tempo, passei a entender os museus como espaços a serviço das comunidades que os cercam e a relacioná-los à democratização do acesso à cultura. Nos museus, afinal, temos o exercício cotidiano da oferta de programações educativas e culturais, geralmente gratuitas. Logo aprendi, ao atuar no apoio à organização de oficinas, sessões de cinema e exposições, entre outros eventos realizados pelo Museu do Diamante, que uma das nossas premissas era que o museu fosse ocupado cotidianamente — naquele caso, por pessoas vindas de várias partes da cidade de Diamantina, incluindo ainda alguns distritos da região.

Por último, mas não menos importante: também naquele tempo comecei a atentar para a capacidade de ouvir o público que visitava o museu e a entender essa escuta como uma parte importante do meu trabalho. A partir da escuta, pude acessar experiências do público relacionadas ao conteúdo das exposições, estabelecendo, a partir de então, múltiplos diálogos com histórias trazidas pelo público sobre os antigos garimpos de diamante e a formação da cidade de Diamantina. Nesse processo, aprendi que as vozes do público, sempre múltiplas, também ajudam a construir o espaço museal em seu cotidiano.

Do Museu Diamante ao Circuito Liberdade

Logo depois de concluir a graduação em Turismo, ainda em 2010, eu soube a partir dos jornais que seria criado um complexo cultural de museus e instituições culturais na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte, ocupando os prédios onde funcionavam as antigas secretarias do governo do estado. Àquela altura, já tinha comigo o desejo de seguir trabalhando em espaços museais e comecei a acalentar a vontade de atuar naquele circuito — algo que ocorreria quatro anos depois, quando fui contratada pelo Memorial Minas Gerais Vale, no qual integro há 11 anos a equipe do Programa Educativo.

Como turismóloga, envolvo em minhas práticas educativas muitos dos princípios que regem o turismo cultural, geralmente alicerçados na experimentação de vivências ligadas à cultura local. Por meio dessa modalidade, a partir do deslocamento de um território

a outro, cada sujeito busca entretenimento, bem-estar e lazer, associados aos múltiplos conhecimentos adquiridos a partir de suas vivências nos destinos turísticos.

Além disso, interligo meu trabalho à hospitalidade, prática que se configura no ato de receber um indivíduo de modo acolhedor, atentando para suas especificidades e promovendo ocasiões que, além de tudo, propiciem compartilhamentos de vivências — entendendo que, no caso dos museus, esse compartilhamento geralmente acontece entre educador e público.

Além do gosto pela escuta e de conhecimentos sobre obras, objetos, edifícios e paisagens, acredito na hospitalidade como um dos valores que dão base ao nosso trabalho. Nesse sentido, quando nos voltamos ao ato de receber, devemos incluir em nossas práticas reflexões sobre melhores atitudes para acolher o público em suas especificidades: atenção à linguagem utilizada, para que esteja acessível; elaboração de mediações que aproximem o público de conteúdos museais e expositivos; e facilitação do acesso aos espaços, informando às pessoas, por exemplo, sobre rampas, elevadores, disponibilidade de cadeiras de rodas e audioguias.

Mediação como prática interdisciplinar

A partir dessas memórias, volto ao momento atual: 2025/2026, quando concebemos e celebramos nesta publicação a exposição *Oriará* — e no qual, mesmo com o museu de portas fechadas, celebro também o meu trabalho no Educativo do Memorial.

Mais especificamente, celebro a experiência de ser uma das curadoras dessa exposição e colocar em prática estudos que venho realizando há algum tempo, ao mesmo tempo explorando aspectos do patrimônio cultural e da formação da sociedade brasileira e destacando as insurgências e reivindicações de quilombos e comunidades indígenas.

Além disso, o processo foi marcado por outro ponto significativo: o ato de aprender em rodas de compartilhamentos de saberes, seja com a coordenação, com as colegas educadoras, com os artistas participantes da exposição e, também, com o público, compreendendo, de diferentes maneiras, a potência da arte para provocar o pensamento sobre a nossa multiplicidade cultural e étnica.

Nesse contexto, as tessituras antigas continuam servindo como orientação para buscar, diariamente, práticas de mediação mais sensíveis e mais atentas aos outros. Durante o acolhimento ao outro, às suas vivências e às suas múltiplas percepções dos ambientes expositivos, ainda me valho muitas vezes do meu encantamento pelo público e pelo museu para colocar em prática a ideia de hospitalidade.

Dia após dia, procuro desenvolver o que chamamos de escuta ativa: uma valiosa ferramenta pedagógica que utilizamos na educação museal para estabelecer conexões singulares entre cada visitante ou grupo e os acervos do museu, tornando cada visita um momento de compartilhar ideias — e não somente transmitir conhecimentos. Nesse processo, também construo com os colegas diálogos apurados que nos permitem compartilhar leituras, vivências e aprendizados.

Como educadora turismóloga, utilizo no meu trabalho toda a interdisciplinaridade da minha formação. Turismo, cultura, patrimônio, hospitalidade, sociologia e antropologia, entre outros campos de conhecimento, têm se mostrado, na prática, como áreas bastante relacionadas ao setor museal, contribuindo, por um lado, para o desenvolvimento de boas práticas de acolhimento ao público e, por outro, ao tratamento dos conteúdos das mediações e demais ações educativas.

Por fim, após mais de 15 anos atuando diariamente em museus, vislumbro um futuro em que todos possamos celebrá-los como espaços de potência de vida e criatividade, de conhecimento e de bem-estar; e em que possamos ainda celebrar as trajetórias de educativos museais dentro e fora dos grandes centros urbanos, a partir de um trabalho que, pela própria natureza educativa, é tão árduo quanto gratificante.

4.4

Museus, experiência e memória: obras participativas em espaços expositivos

POR GERSON DE MELO

Os museus fazem parte da minha história há muito tempo. Comecei a visitá-los quando ainda era criança, a partir dos passeios promovidos pela escola. A meu ver, essa introdução a espaços expositivos, que desenvolve repertório e interesse por espaços culturais, se aproxima de outros aprendizados que a escola proporciona aos estudantes, como a leitura, a escrita ou o encantamento pelas artes. Pessoalmente, confesso que adorava todo aquele movimento gerado pelo deslocamento, assim como a possibilidade de estar em um lugar novo era bastante excitante. No entanto, quando volto àquele contexto, lembro que a minha relação se bastava pelo olhar — tanto o impulso de tocar as obras quanto eventuais conversas com os colegas eram via de regra interrompidas durante a visita.

Para ser sincero, me lembro com mais nitidez de apenas uma visita, realizada quando eu tinha no máximo 8 anos, entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, no Convento das Mercês, em São Luís, no Maranhão. Localizado no centro da cidade e tombado como Patrimônio Histórico Nacional, o edifício abriga cerca de quatro mil obras de arte. Além da exposição do acervo, a instituição possui uma grande biblioteca, assim como promove cursos e eventos culturais.

Naquela visita, entretanto, o que mais chamou minha atenção foi a arquitetura do edifício: arcos internos, sustentados por colunas à base de pedras, destacando o pátio central aberto. Trata-se de uma construção imponente do século 17, pintada em tons de

rosa e com telhado alaranjado. Com dois pavimentos, se situa em um ponto alto da cidade, fazendo com que possa ser visto de longe.

Após aproximadamente 25 anos desde aquela visita (que nunca mais tornou a acontecer), apenas um elemento não sai da minha memória: o poço e os mistérios que surgiam em torno dele. Tanto tempo depois, não me lembro de nada do conjunto expositivo: pinturas, gravuras, esculturas, objetos históricos etc. — mas percebo que o poço foi o elemento central da minha relação com aquele espaço.

Que aspectos deve ter um elemento expositivo, dentro de uma exposição, para criar relações estéticas e experiências para os visitantes?

Caminhos de aproximação

Hoje, entendo que o poço retorna à minha memória com facilidade porque havia, em torno dele, uma lenda sobre a empresária e política Ana Jansen, personagem histórica muito popular em São Luís que, segundo contam, castigava pessoas escravizadas naquele local. O contexto da colonização sempre foi muito presente na história da cidade, e cada nova informação que surgia sobre Ana Jansen era estimulante para o desenvolvimento da imagem dessa figura e da própria história local. Se, por outro lado, durante a visita, o poço fosse apresentado somente a partir da sua função de abastecimento do prédio, isso provavelmente teria causado pouco ou nenhum impacto em mim e nas outras crianças que visitaram o convento.

Hoje em dia, atuando em museus já há algum tempo, percebo que muitas exposições de arte contemporânea criam elementos de aproximação com os visitantes por meio de obras interativas — ou ainda, por exemplo, de propostas curatoriais que incluem um espaço para que o público tire fotografias. Acredito, nesse sentido, que as memórias de visitas a museus podem ser fortalecidas pelas relações pessoais que os visitantes estabelecem com determinadas obras — e muitas vezes pela participação que essas obras (ou museus) acionam em seus visitantes. Em *Oriará*, além do *Varal dos Saberes*, outra obra presente na circulação apontou para esse mesmo caminho.

A participação em *Oriará*

Criada pelo artista Froiid, a instalação *Onde a coruja dorme* proporciona aos visitantes a possibilidade da brincadeira, da descontração, da invenção e da reinvenção. A partir das variações de formatos dos tabuleiros, o diálogo e a articulação entre os visitantes se tornam obrigatórios para que a partida ocorra, uma vez que as regras precisam ser definidas em consenso — tal qual muitas relações que desenvolvemos em sociedade.

Em *Oriará*, a presença dos petelecos de Froiid contribui para transformar a exposição em um espaço de sociabilidade, mas o fato de ser um jogo divertido não resume toda a essência da participação e da interação entre as pessoas. Não devemos esquecer, por exemplo, que a obra convoca habilidades como negociação, diálogo, jogo de cintura e espírito de competição. *Onde a coruja dorme* é, sobretudo, uma experiência participativa, e um dos seus objetivos é justamente deixar as pessoas confortáveis.

Por todos esses motivos, a potência da obra é logo percebida pelos educadores da exposição e pelos professores que a visitam com seus grupos. Finalizar uma visita em *Oriará* e não ter a experiência de jogar os petelecos parece não ser uma opção, e isso foi expresso por alguns professores: "Esse grupo já passou por aquela obra? Eles precisam passar por lá, o outro grupo já passou!". A cada visita escolar, parecia ser impossível negar a aproximação dos estudantes em relação a essa experiência participativa.

Imersos no *Panteão*

Essas reflexões em torno do poço do convento e dos petelecos de Froiid despertaram ainda a memória de algo não muito distante dentro da minha vivência como educador: na antiga exposição permanente do Memorial, aberta à visitação do público até julho de 2024, havia uma sala chamada *Panteão da política mineira*.

Buscando retratar diálogos do período da Inconfidência Mineira, essa sala criava uma atmosfera deslocada no tempo-espaço: havia nove telas com molduras, para simular quadros com personagens históricos, além de dez poltronas giratórias com folhas estampadas. A sala também contava com cortinas vermelhas e douradas cobrindo portas e janelas, além de um carpete vermelho que cobria todo o chão.

O *Panteão da política mineira* convidava o público a uma espécie de teatro interativo, no qual os personagens conversavam a partir de telas, e aos visitantes era necessário girar suas poltronas para acompanhar a articulação de cada ator. Grande parte do público ficava encantada com aquela tecnologia, e muitos professores, quando levavam suas turmas, faziam questão de incluir essa sala no roteiro das visitas — sobretudo se o tema fosse *República* ou *Mineiridades*.

A apresentação durava em torno de 30 minutos — ou seja, um terço do tempo da visita mediada. Por outro lado, também havia uma versão reduzida, suprimindo a apresentação dos personagens. A depender da faixa etária dos estudantes, os diálogos entres os personagens, com suas expressões antigas, muitas vezes não eram entendidos. Em outros casos, o contexto da Inconfidência Mineira era uma grande novidade. Ainda assim, a sala tornou-se um símbolo do museu, parte de sua memória e sua identidade.

Como gerar experiências e memórias?

No caso do *Panteão*, a memorabilidade do acontecimento podia ocorrer devido a múltiplas razões: às inovações tecnológicas presentes na sala, à inusitada necessidade de movimentar o corpo para acompanhar as conversas, à "caricaturice" dos personagens e seus modos excessivamente teatrais ou até mesmo à sensação de intimidade construída naquele espaço, ao longo de 30 minutos.

Como educador acostumado a conduzir e observar visitas escolares, percebo ser angustiante passar horas dentro de um museu e não lembrar seu nome, o nome de um artista ou de uma obra — pior ainda é não conseguir estabelecer qualquer experiência estética ao visitar um espaço cultural. Como possível antídoto a esse mal, destaco o valor das obras participativas, que proporcionam um engajamento ativo por meio da arte, gerando experiências participativas e frequentemente muito significativas para os visitantes.

Uma obra como *Onde a coruja dorme*, que nos convida para a interação, o jogo, a diversão e o desafio, e que, por outro lado, desestimula a introspecção, permeia o pensamento crítico e o diálogo por meio de interpretações relacionais com a arte e a sociedade, demonstrando sua potencialidade para a memória.

A partir dessas estratégias embutidas na arte, é possível atrair e manter novos públicos, estimular o tempo de permanência nas exposições, desenvolver diálogos entre os públicos visitantes e estimular o próprio público a compartilhar essa experiência com pessoas que não a acessaram. É possível, além disso, criar dentro das exposições lugares específicos para compartilhar o tempo e criar conexões a partir de um tema, resultando em diversos formatos de experiências museológicas participativas.

Obras de arte, exposições, centros culturais e museus, para além de seu valor cultural, podem também ser vistos como espaços de entretenimento e convivência para crianças, adultos e todos os públicos. Quando temos em mente as experiências do *Panteão* e dos petelecos, percebemos que, justamente ao proporcionarem vivências coletivas, elas se tornam memoráveis.



4.5

Improvisação, mediação e a importância de dizer “sim”

POR AMANDA MARZANO

Dentro do teatro, a improvisação é entendida como uma capacidade de cooperação que ajuda a trabalhar também a criatividade e a espontaneidade. Na improvisação teatral, a escuta é muito importante, assim como a presença e a atenção às propostas dos outros. Na improvisação teatral, o “não” é evitado: é mais comum que você coopere com a proposta do outro. Quando um ator entra no jogo da improvisação teatral, ele não sabe com o que vai se deparar: é preciso que esteja atento para saber como improvisar e quase sempre fazer isso propondo associações possíveis a partir da aceitação e da escuta.

A capacidade de improvisar é algo muito importante para um educador museal — e no Educativo do Memorial, durante nossas reuniões de equipe, já refletimos bastante sobre o tema. Consideramos que, para improvisar, é preciso saber muito sobre determinado assunto e saber muito sobre como fazer algo. No nosso caso, portanto, é preciso conhecer os próprios métodos do nosso trabalho — fazer mediação cultural — e saber lidar também com os mais diversos perfis de público — nossos “parceiros de cena” em museus, galerias e outros espaços expositivos.

Talvez, num primeiro olhar, a improvisação seja entendida como “falta de algo” ou despreparo. Mas a improvisação que estamos trazendo aqui se refere a habilidades de escuta, de presença e de sensibilidade de perceber o que está ao seu redor. Refere-se a perceber o público e, a partir dele, conduzir a mediação. Improvisar é sobre se lançar, sentindo o mundo e as pessoas, em vez de se anestesiar na rotina.

> A improvisação é um instrumento fundamental ao desenvolvimento da capacidade de comunicação do ser humano. [...] é arte do instante por excelência e é capaz de, em uma experiência compartilhada entre público e atores, refletir a realidade de ambos no momento em que se dá esse encontro[1].

Meu interesse pelo tema da improvisação teatral, aliado à mediação e à educação em museus, vem desde minha graduação em museologia, quando eu já desempenhava trabalhos em setores educativos museais como bolsista de extensão. O desejo de me aprofundar nesse tema culminou na minha pesquisa de mestrado, em que pude investigar como técnicas de improvisação teatral tendem a potencializar as práticas diárias de mediadores culturais e educadores museais.

Dentro da mediação em museus, assim como na improvisação teatral, a aceitação, a escuta e a atenção ao outro são fundamentais. A mediação em museus é feita a partir do diálogo com o coletivo — caso contrário, perde o sentido e se torna uma visita guiada (não uma visita mediada). Mediar é também ter cuidado, prestar atenção ao que está ao redor e aos detalhes. Mediar é sobre aprender com o público, e muitas vezes são os integrantes do público que irão indicar para onde a mediação será levada. O público, com suas perguntas e colocações, vai, juntamente com os educadores, conduzir os assuntos tratados dentro da mediação.

Conforme destaca a pesquisadora Martha Marandino, mediação é sobre saber escutar — e não apenas saber falar:

> [...] nem só de falas se faz uma mediação; há que se prestar atenção no outro, se instigar a curiosidade, se estabelecer o contato e facilitar a democratização do conhecimento produzido nos museus, seja por meio de conversas, seja através de atividades utilizadas para atingir o coração e a mente de quem entra em um museu por um dia[2].

1
MUNIZ, Mariana Lima. Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

2
MARANDINO, Martha (org.). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

Tempo e conteúdo como aliados da mediação

Como cada mediação é um momento que acontece no presente (ou seja, ali, naquele momento, com aquelas pessoas), ela é cercada por imprevisibilidades. É muito importante, decerto, que o educador estude os conteúdos e os assuntos abordados nas exposições, assim como as trajetórias e pesquisas dos artistas presentes em uma exposição de arte. No caso de um museu de ciências, é fundamental que o educador saiba sobre as pesquisas científicas relacionadas ao tema, assim como uma sólida narrativa histórica tem muita importância no caso de um museu de história. Seja qual for o contexto, no entanto, esses "saberes" não são os únicos que importam: é importante que o educador seja sensível a outros saberes, com sensibilidade para prestar atenção ao outro e tomar decisões frutíferas nos momentos em que o imprevisível acontece.

Escutar o outro é, sem dúvida, fundamental para que os conteúdos estudados por nós, educadores, sejam colocados em diálogo — e não apenas apresentados como discurso. Quando damos ferramentas para que o outro se sinta à vontade para falar e participar da mediação, estamos fazendo com que os assuntos e conteúdos abordados em cada exposição ganhem novas indagações e novos sentidos, pondo-se em circulação também a partir do olhar do outro.

Se, por um lado, o público espontâneo geralmente dispõe de um tempo maior dentro do museu, no caso das visitas escolares os encontros costumam ser breves: boa parte delas costuma reunir em torno de 30 estudantes, atendidos ao longo de uma ou, no máximo, duas horas de duração. Geralmente, as turmas levam um bom tempo para chegar ao museu e precisam ir embora no horário certo para retornar à escola a tempo do horário de saída. Um grande desafio, certamente, é pensar estratégias de mediação para fazer com que o tempo que as turmas passam no museu seja aproveitado da melhor maneira possível.

Dito isso, que caminhos teríamos para tratar de conteúdos complexos em tão pouco tempo? Será mesmo que é preciso falar de tudo? Será válido passar por toda a exposição, em detrimento da atenção dada a cada obra e a cada conversa? Será que a participação do grupo efetivamente acontece quando priorizamos passar por todo o percurso expositivo? Em que sentido o roteiro da visita

pode ser determinante para que ela se torne mediada e dialógica ou simplesmente explanativa?

Um dos caminhos encontrados para essas situações é conversar previamente com os professores e professoras, perguntando sobre possíveis alinhamentos entre os assuntos tratados na sala de aula e na exposição — e escolher esse determinado assunto, aliado a alguma obra ou sala da exposição, para conduzir a mediação. Outro caminho é lembrar-se de percursos bem-sucedidos traçados em outras visitas com pouco tempo de duração e repeti-los. Além disso, ainda durante o acolhimento do grupo, é possível perguntar sobre os interesses do grupo e, a partir disso, desenhar a mediação a partir dos conteúdos mais próximos a esses interesses. Na mediação, temos sempre que fazer escolhas, usando o tempo a nosso favor e priorizando o diálogo com o público.

Muitas vezes, também acontece de termos um roteiro pronto de mediação — decidindo previamente, por exemplo, por quais obras passar e por qual delas passar primeiro ou depois. Tais roteiros são, obviamente, muito importantes, mas também é importante estar aberto a sentir o público: pode ser necessário, por exemplo, passar um longo tempo em determinada obra ou então abreviar o debate sobre outra — ainda que estivesse incluída no roteiro. O importante, no fim das contas, é que a cena seja coletiva e os integrantes do público também tenham momentos de protagonismo durante a mediação, sempre em diálogo com o educador.

Improvisação e espacialidade

No caso de *Oriará*, ocorreram situações de recebermos vários grupos escolares simultâneos, e isso fez com que, em alguns momentos, todas as "salas" da exposição ficassem ocupadas. Nessas situações, foi preciso que cada educador manejasse sua visita para não ficar muito tempo com o grupo junto a determinada obra — e foi preciso que essa rotatividade acontecesse de maneira fluida.

Na cidade de Brumadinho, por exemplo, onde recebemos um alto número de escolas agendadas, usamos a estratégia de deixar um educador junto a cada obra, de modo que o público era quem circulava pela exposição. Em outras cidades, usamos a estratégia de propor cantigas de roda e brincadeiras do lado de fora, até que o espaço expositivo do interior da carreta ficasse mais vazio para

que novos grupos pudessem circular. *Oriará* nos mostrou que a capacidade de adaptação e improvisação, necessária mesmo dentro da instituição museu, torna-se ainda mais importante em uma exposição itinerante que passou por dez cidades distintas — cada uma com suas especificidades. Para Martha Marandino:

> O mediador de museus convive com as imprevisibilidades da prática e deve lidar com elas através da inteligência; do exercício da sistematização de problemas, da implementação e da improvisação. [...]. No cotidiano das ações educativas no museu, são incontáveis os momentos em que deparamo-nos com situações de imprevisto.[3]

Improvisação e públicos desafiadores

Além de ajudar a contornar situações imprevisíveis como o excesso de público, a habilidade de improvisação se mostra útil em diversas outras ocasiões dentro da mediação. *Oriará*, por exemplo, é uma exposição que trata de temas sensíveis, como a exploração do trabalho e questões afro-indígenas. Por mais que esses temas permeiem nossa existência, ainda existem pessoas que os tratam com preconceito e, diante disso, precisamos também saber improvisar — no sentido de estar preparado — quando surgem indagações ou falas difíceis de ouvir. Nesses casos, a aceitação — o dizer "sim" — não se refere a aceitar falas preconceituosas, mas a ter a destreza necessária para mediar essas falas sem deixar que aquilo nos afete a ponto de não conseguir contrapor argumentos e enfrentar discussões.

Durante a passagem de *Oriará* por Jaíba, por exemplo, enquanto conversávamos sobre as vivências de povos indígenas, um visitante questionou o uso de telefones celulares e carros, expondo a visão de que os indígenas deveriam viver nas florestas, em meio à natureza. Percebendo que ele estava aberto ao diálogo, explicamos que esse é um estereótipo há muito tempo construído em nossa sociedade e ressaltamos que, hoje em dia, existem várias formas de ser uma pessoa indígena — inclusive vivendo nas cidades. Com destreza, calma e paciência, conseguimos converter o comentário em uma conversa muito interessante e recebemos de volta a abertura à escuta e ao diálogo por parte do visitante.

3
Ibid.

Nem sempre, contudo, temos as ferramentas necessárias para enfrentar situações desafiadoras, sobretudo quando o público não se mostra aberto ao diálogo. Nesses casos, uma opção é explicar que algumas coisas — como racismo, machismo e homofobia — não são toleráveis e encerrar a mediação, deixando um convite para que quem quiser conversar sobre o ocorrido procure a equipe de educadores. Na maioria dos casos, se respondemos a uma fala difícil de um jeito ríspido ou grosseiro, as relações com o público tendem a tomar um rumo complicado e nada educativo.

Nesses contextos, a improvisação pode ser entendida como olhar a si mesmo a partir de cada situação, perguntando-nos o que podemos fazer para, de fato, deixar indagações positivas na cabeça das pessoas. A improvisação pode ser encarada como a habilidade de nos comunicar nessas situações, sempre avaliando se vamos apenas "inflamar" uma discussão ou, intencionalmente, levar essa discussão para um lugar saudável de partilha e reflexões.

Aprendizados de *Oriará*

Durante esta reflexão sobre improvisação e mediação, fica evidente que a abertura à participação do público é muito importante para a educação museal. Improvisar está ligado à habilidade de se comunicar, e a mediação é também a comunicação com o outro, entretanto, a partir de um objeto ou acontecimento — seja um museu, seja uma obra, uma brincadeira ou uma cantiga de roda.

Entendendo que lidar com o público é sempre estar diante do imprevisível — de pessoas com diferentes visões, características e temperamentos —, improvisar é também se deixar maleável ao mundo, se abrir a transformações a partir das ideias de outras pessoas.

Quando pensamos nas dinâmicas da mediação museal, improvisar é deixar que o público também seja protagonista dos processos, mais uma vez a partir da abertura ao diálogo e da escuta. Ao participar da circulação de *Oriará* por dez cidades diferentes, com públicos de diversas origens e idades, exercitamos justamente a habilidade de nos adaptar, de estar abertos a mudanças, de, ao mesmo tempo, planejar e deixar acontecer. Afinal, mediação e improvisação são processos que acontecem ali, naquele instante, e a beleza de cada encontro está justamente nas singularidades que emergem da interação com o público.

MA
XA
KA
LI

PAN
KA
RA
RU

Ministério da Cultura e Vale apresentam

ORIARÍ

Arte e
Educaçã
Movimen

Horário de Funcionamento
Terça a domingo, das 9h às 17h

Agendam
de visitas
(31) 33
(31) 82
www.mem

4.6

Brincadeiras afro-indígenas

POR CAMILA SANTOS CARDOSO

Brincar é uma forma profunda de expressão e comunicação. Por meio das brincadeiras, as crianças manifestam sentimentos, experimentam possibilidades, criam, imaginam e estabelecem relações com o mundo ao redor. O brincar também é cultura: é um modo de existir, afirmar individualidades e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como parte de um coletivo. Nesse movimento, as crianças constroem suas identidades, compreendendo quem são e como desejam estar no mundo.

No artigo *Brincar e criança*, o professor, pesquisador e fundador do Grupo Serelepe Eugênio Tadeu Pereira (2005) aprofunda essa perspectiva ao afirmar o seguinte:

> As brincadeiras são uma linguagem que perpassa toda a nossa experiência de vida. Também nelas a criança se encontra e delas se apropria para se constituir como ser humano. São gestos, sons, expressões, inflexões, declarações e imagens que se inter-relacionam, gerando um fenômeno complexo, imbricado nos modos mais íntimos de estar no mundo. A criança, assim, apropria-se desse brincar, não de uma forma infantilizada, em que tudo é tranquilo, doce e leve, como muitos de nós educadores acreditamos. Brincar não é sinônimo de prazer. Na verdade, há um conjunto de ações que não isenta os brincantes do conflito.[1]

1
PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (org.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005. p. 17–27.

A partir dessa compreensão, percebe-se que o brincar envolve tanto alegria e imaginação quanto desafios, conflitos e aprendizados fundamentais à formação humana. Trata-se de uma linguagem complexa, que estrutura modos de pensar, sentir e agir — e que se manifesta em diferentes culturas.

Entre povos indígenas, por exemplo, o brincar está integrado ao cotidiano e ao modo de aprender. A criança participa das atividades junto aos mais velhos, observa, acompanha, ajuda e brinca — processos que garantem continuidade aos saberes e ao modo de vida da comunidade. Os adultos levam as crianças consigo para que elas conheçam o mundo, aprendam pelo exemplo e mantenham vivos os costumes. Assim, o brincar torna-se um elo entre gerações e um modo de preservar conhecimentos ancestrais. Compreender a importância do brincar, portanto, é reconhecer sua potência pedagógica, cultural e formativa: uma prática que atravessa tempos, territórios e modos de viver, sustentando a continuidade da infância e da própria vida.

Compartilhando brincadeiras

Em *Oriará*, quando o tempo da visita permitia, abríamos espaço para que as crianças partilhassem as próprias brincadeiras, fortalecendo o sentido de troca e a continuidade do brincar. Entre as que surgiram, estava o *Heiné Kuputisü*, uma brincadeira indígena conhecida por muitos como *Corrida do saci*. Trata-se de um jogo de resistência e equilíbrio, no qual os participantes correm num pé só, sem trocar os pés. Uma linha marca o ponto de partida e outra, mais adiante, indica o alvo a ser alcançado. Embora a velocidade não seja o principal desafio da brincadeira, todas e todos tentam fazer o percurso o mais rápido que conseguem, mas, ao final, vence quem foi mais longe.

Outra brincadeira que aprendemos — chegamos a experimentar durante as *Visitas Brincantes* — tem sua origem no povo indígena Panará, da aldeia Nasepotiti (no Pará), e lembra a conhecida *Passa Anel*. Para jogar, utiliza-se um barbante comprido, amarrado com um nó. Todos seguram a linha, formando uma roda, enquanto uma pessoa fica no meio. O grupo movimenta a linha de mão em mão, de um lado para o outro, tentando confundir quem está no meio, que precisa adivinhar em qual mão está o nó quando o movimento parar. Se acertar, a pessoa descoberta vai para o centro da roda e o jogo recomeça.

Em Belo Vale (MG), conhecemos Afonso e Rosângela, pedagogos que pesquisam brincadeiras e canções africanas e formam, juntos, a dupla AR. Com eles, aprendemos a *Amarelinha Africana*, também chamada de *Teca-teca*. Para jogar, desenha-se um grande quadrado dividido em 16 partes menores, com giz ou fita crepe. O diferencial dessa versão é que duas crianças pulam simultaneamente, cada uma começa em um lado do tabuleiro, com um pé em cada quadrado. Elas pulam juntas para os quadrados ao lado, depois retornam e seguem para a frente, repetindo a sequência até se encontrarem no centro. Quando há sintonia entre os movimentos, conseguem cruzar o tabuleiro sem se esbarrar.

Já em Brumadinho (MG), tivemos a oportunidade de realizar uma visita mediada com o povo indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, da Aldeia Katurãma. Com as crianças, aprendemos o *Patyuw myūka'áy*, uma brincadeira (ou esporte tradicional) em que uma dupla de guerreiros fica no centro da roda, enquanto os demais participantes cantam "Patyuw myūka'áy, myūka'áy Patyuw", enviando energia aos que estão no centro. No centro da roda é colocado um maracá, e o objetivo da disputa é derrubá-lo utilizando a perna do adversário. Para isso, cada participante pode segurar apenas a perna do outro, não sendo permitido segurar qualquer outra parte do corpo. A estratégia consiste em conduzir o movimento da perna do oponente até que, com ela, o maracá seja derrubado. Quem conseguir fazer isso vence a disputa.

A *Visita Brincante* em mim

Todos esses encontros revelaram a força do brincar como linguagem viva, capaz de atravessar territórios e conectar saberes, culturas e gerações, provocando em mim o desejo de criar um material educativo que reúna brincadeiras de origem indígena, africana e afro-brasileira — um desdobramento que dialoga profundamente com as ações do Educativo, especialmente com *Oriará* e com a *Visita Brincante*. Imagino esse material como um catálogo de referências de brincadeiras que possa inspirar e apoiar novas proposições educativas. Ele poderia, inclusive, ser compartilhado com os participantes das nossas formações de professores.

Além de dar continuidade às experiências de *Oriará*, o projeto valoriza o brincar como linguagem, cultura e prática ancestral. Ao

reunir brincadeiras indígenas e africanas/afro-brasileiras, a ideia é reconhecer e difundir saberes que se mantêm vivos na oralidade e nas práticas corporais, ampliando o repertório dos educadores e fortalecendo o diálogo entre arte, educação e diversidade cultural.

A construção do material envolverá pesquisa bibliográfica e digital sobre brincadeiras indígenas, africanas e afro-brasileiras, utilizando fontes confiáveis e obras de referência. Além do levantamento textual, serão considerados imagens, registros e entrevistas que contribuam para a contextualização cultural e para a adaptação pedagógica de cada brincadeira.

Considerando que a elaboração desse material dialoga diretamente com os estudos e projetos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho *Gerais*, convidei o grupo a construir essa produção de forma coletiva. Após muitas conversas e trocas sobre os caminhos possíveis para esse trabalho, chegamos ao entendimento de que, em um primeiro momento, seria mais adequado escolher um único recorte para iniciar o processo. Assim, optamos por afunilar a pesquisa na criação de um material educativo dedicado exclusivamente às brincadeiras indígenas de povos do Estado de Minas Gerais. Já demos início ao levantamento de referências que possam nos subsidiar e estamos, atualmente, em processo de escrita do projeto para sua execução.

Pesquisa, curadoria e mediação cultural

Nesse novo momento do museu, marcado pela itinerância, pela reinvenção de seus modos de atuação e pela iminente abertura após as obras de renovação do acervo, a pesquisa e a curadoria tornam-se ainda mais centrais no campo da mediação cultural. Mesmo quando se trata de propor brincadeiras, nada é neutro: há escolhas, recortes, referências e responsabilidades envolvidas. Pesquisar a origem, o contexto e os sentidos de cada brincadeira é um gesto de cuidado que reconhece essas práticas como saberes legítimos, atravessados por história, território e ancestralidade.

Nesse sentido, o material educativo em construção aponta para o futuro do museu como uma ferramenta potente de mediação, especialmente nas *Visitas Brincantes* realizadas durante a programação *Férias Divertidas* — que acontece duas vezes ao ano, em janeiro e julho. Ao reunir, contextualizar e fazer a curadoria de

brincadeiras indígenas, o material tende a ampliar o repertório das ações educativas, fortalecendo experiências sensíveis, corporais e coletivas com crianças e famílias.

Além disso, vislumbra-se seu uso como base para novas formações de educadores, reafirmando o compromisso do Programa Educativo com processos formativos que articulam pesquisa, prática e reflexão crítica e, também, com a possibilidade de formar brincando. Por esses e outros caminhos, o brincar se consolida como linguagem de mediação, como estratégia pedagógica e como modo de pensar um museu em constante movimento.



4.7

Contextos, territórios, comunidades: Memorial Escola como legado de *Oriará*

POR ULISSES PASSOS

A exposição *Oriará* surgiu como uma travessia pelas ancestralidades afro-indígenas que compõem Minas Gerais. Em sua itinerância pelo primeiro semestre de 2025, percorreu dez cidades do estado, cada uma com suas histórias, tensões e seus modos particulares de existir.

O que *Oriará* reverberou em seu caminho não foram apenas espaços expositivos: encontrou territórios vivos, onde a memória afro-indígena não é um conceito abstrato, mas um corpo em movimento. Como expressão dessa concretude, grupos de capoeira de cada localidade se tornaram parte essencial da experiência em várias cidades, mostrando que a exposição não chegava somente para "ensinar", mas também para escutar e reconhecer práticas culturais já presentes — muitas vezes invisibilizadas. A capoeira, geralmente praticada com pés descalços, emana esse enraizamento no contato direto com o solo, remetendo a valores como territorialidade e pertencimento.

Essa relação direta com as comunidades e seus modos próprios de celebrar e resistir moldou o que hoje entendemos como um dos principais legados da exposição: o entendimento de que a cultura não é deslocada, mas sempre territorial. Ao longo da circulação pelo estado, percebemos que cada cidade completa à sua maneira a narrativa da exposição: a cada pessoa que reinterpreta os seus símbolos, a cada território que recebe *Oriará* e a transforma. Apesar de trabalharmos sempre a partir do mesmo conjunto de obras, podemos dizer que tivemos dez exposições distintas durante a itinerância.

O nascimento do Memorial Escola

A força desses encontros com tantos territórios inspirou a execução do projeto Memorial Escola, no segundo semestre do mesmo ano. Entendido como desdobramento direto de *Oriará*, o Memorial Escola foi estruturado como um conjunto integrado de ações: formação para professores, oficinas práticas com os alunos, apresentações culturais e produção de um mural de grafite — tudo isso em diálogo com a realidade de cada comunidade escolar.

As relações entre os dois projetos também se afirmam tanto pela continuidade das temáticas afro-indígenas quanto pela metodologia de escuta e presença nos territórios. Depois da itinerância, ficou evidente para nossa equipe que havia uma urgência em levar adiante as discussões promovidas pela exposição: por serem espaços nos quais pertencimento, identidade e memória se formam diariamente, as escolas foram escolhidas como locais ideais para essa continuidade.

Antes de partir para o campo, a equipe de coordenação educativa se reuniu para formatar o projeto e entender como chegaríamos às dez escolas selecionadas. Inicialmente, pensamos em abrir um edital no qual as próprias instituições poderiam se inscrever e ser selecionadas, mas logo avaliamos, por outro lado, que um edital tornaria o processo mais burocrático. Partindo do desejo de entender territórios, dar mais celeridade ao processo e nos direcionar com mais assertividade àquelas escolas em que o projeto teria um impacto social mais amplo, optamos por fazer o inverso: pesquisar as regiões da cidade, mapear as escolas situadas em cada uma delas e fazer visitas técnicas com a finalidade de análise para seleção.

Passo a passo: ações pedagógicas

Nessa primeira visita às escolas, realizamos uma escuta inicial por meio de um questionário estruturado. Elaborado e aplicado pela equipe, esse instrumento ajudava a compreender a dimensão e a dinâmica de cada comunidade escolar: número de estudantes, turmas atendidas, faixas etárias predominantes, funcionamento da escola ao longo do dia, presença ou ausência de espaços adequados para atividades culturais — além do interesse da gestão e dos professores em receber o projeto. Essa etapa se mostrou essencial para identificar não apenas as necessidades

objetivas, mas também o grau de abertura da escola para receber ações artísticas e educativas que dialogassem com desafios presentes em seu cotidiano.

A partir dessas informações, selecionamos as instituições que melhor representavam cada regional: aquelas em que o Memorial Escola poderia ter um impacto mais significativo e socialmente estratégico. Uma vez definida a escola, era marcada uma segunda visita — dessa vez com a presença do Analista Educativo. Esse encontro tinha outra profundidade: nele, buscávamos entender o contexto pedagógico da instituição, as demandas urgentes da coordenação, os projetos em andamento, as temáticas que circulavam entre estudantes e professores e os desafios específicos enfrentados em cada território.

Esse mergulho pedagógico nos permitiu construir ações realmente situadas: foi a partir desses diálogos diretos com as escolas, portanto, que definimos as oficinas mais adequadas para cada realidade, assim como os caminhos para que as formações de professores pudessem se integrar ao planejamento pedagógico existente, ampliando e fortalecendo práticas já desenvolvidas pelas equipes escolares. Assim, cada escola recebeu não apenas uma programação cultural, mas uma proposta pensada para seu contexto, seu território e sua comunidade.

Passo a passo: ações artísticas

Com o alinhamento de definições pedagógicas referentes a oficinas, formações e principais temas a serem trabalhados em cada escola, partimos, então, para a etapa de estruturação artística: o momento de identificar quais atrações culturais dialogavam melhor com as necessidades da escola e os assuntos emergentes em cada território. A partir daí, iniciava-se a contratação dos artistas, a definição de equipes técnicas e a organização de uma estrutura de som e montagem adequada, garantindo que as apresentações tivessem qualidade profissional.

A escolha por dar um tratamento profissional às atrações artísticas não era apenas estética, mas também política e afetiva, pois estávamos tratando de áreas periféricas, onde os estudantes dificilmente têm acesso a espetáculos, *show*s ou apresentações artísticas em condições técnicas adequadas. Oferecer experiências

de qualidade era, por si só, um gesto de cuidado, reconhecimento e valorização do público encontrado em cada escola.

Além disso, um artista do grafite acompanhava todo o processo realizado em cada escola, transformando as vivências, conversas e atividades em um mural que permanecia no local como um registro visual e permanente da passagem do projeto — criado para continuar gerando pertencimento mesmo depois de nossa partida. Ao longo de cinco meses, percorremos todas as nove regionais da cidade, além de uma escola na Região Metropolitana de Belo Horizonte, garantindo que cada região tivesse a oportunidade de vivenciar o projeto de maneira próxima e contextualizada — priorizando áreas de maior vulnerabilidade social e reforçando nosso compromisso com que o investimento chegasse aonde o impacto fosse mais profundo e necessário.

Experiências vividas: oficinas, formações e encontros

É fundamental compreender que o Memorial Escola não se limitou a atividades pontuais nas escolas. Com duração de uma semana, cada visita foi construída a partir das questões enfrentadas em cada território, envolvendo múltiplas camadas de atuação. Assim como fizemos em *Oriará*, precisávamos entender — também nessa itinerância — quais eram as dificuldades das escolas, o que suas equipes estavam trabalhando no momento e como poderíamos, em cada contexto, amplificar a voz dos educadores.

Na Escola Municipal Anne Frank, no Bairro Confisco, Regional Pampulha, em Belo Horizonte, por exemplo, a equipe vinha enfrentando problemas sérios com racismo e *bullying*, o que nos levou a uma curadoria direcionada, com dois espetáculos que abordassem essas temáticas: *Sois África Mirim*, de Tom Nascimento, que aborda a negritude e o respeito ao próximo, e *Qual é a Graça*, do Grupo Girino, que aborda diretamente o *bullying*.

Na Escola Fernando Dias Costa, localizada na Regional Leste, uma preocupação importante surgiu durante a visita com a direção: muitos alunos demonstravam vergonha de pertencer à comunidade do bairro Taquaril. Para responder a isso de maneira sensível, buscamos um artista que representasse o território e pudesse fortalecer o sentimento de identidade local. Convidamos, então, o sambista Matheus Henrique, morador do próprio Taquaril, para realizar um *show* didático.


O Memorial
Minas Gerais

Durante a apresentação, Matheus compartilhou sua trajetória: mostrou como a própria história está profundamente ligada ao bairro e reforçou para os estudantes que eles podem — e devem — sentir orgulho do lugar de onde vêm. A presença do músico ajudou as crianças a entender que o território não deve ser percebido como um limite; pelo contrário, ele pode ser o ponto de partida para crescer, sonhar e se tornar o que quiser — assim como ele se tornou artista.

Na Escola Luigi Toniolo, que fica no Bairro Glória, na Regional Noroeste, a temática da negritude foi percebida como um pilar central do projeto pedagógico, como algo muito caro à comunidade escolar. Durante as primeiras visitas, a equipe da escola revelou um desejo antigo: receber o *show* didático *Cantando e Contando a História do Samba*, da sambista Doris — algo que, por limitações orçamentárias, ainda não havia sido possível realizar.

Compreendendo a potência desse desejo e a sua sintonia com o Memorial Escola, decidimos incorporar o *show* à nossa programação. Ao final, além de atender diretamente aos objetivos pedagógicos da escola, a apresentação integrou também as ações comemorativas do cinquentenário da instituição, registrada em um jornal produzido pelos próprios estudantes, no qual nossa presença e as atividades do projeto tiveram grande destaque.

Na Escola Sargento Valério dos Santos, em Ribeirão das Neves, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, encontramos um desafio específico para realizar a formação de professores. Diferentemente das escolas da capital, a instituição não dispunha de recursos para contratar profissionais que pudessem acompanhar as turmas durante o horário formativo — condição que inviabilizaria a participação dos docentes.

Para garantir que a formação acontecesse sem prejuízo às aulas, o Memorial Escola adotou uma solução prática: no dia programado, realizamos uma contratação extra, oferecendo atividades recreativas para as crianças e permitindo que os professores se ausentassem e participassem integralmente da formação.

Entre a infância e a adolescência

Em diversas escolas, nos deparamos ainda com turmas de estudantes que estavam na transição para a adolescência — uma fase

marcada por inseguranças, experimentações e pela pressão silenciosa de "parecer mais velho". Como educadores, sabemos que, muitas vezes, esse público resiste às propostas voltadas à infância, seja por medo do julgamento dos colegas ou por acreditar que já não "cabe" mais naquele lugar do brincar.

A esse respeito, a contratação da Banda Chukaka, especializada em musicalização infantil, se mostrou uma escolha estratégica e muito sensível. A partir de uma estética leve, que combina humor, ritmo e afetividade, o grupo atravessou barreiras etárias e alcançou até quem tentava "se segurar" e performar a entrada na vida adulta.

O resultado foi visível: adolescentes que se permitiram relaxar, cantar juntos, rir e dançar livremente. Aos nossos olhos, foi um momento de suspensão das pressões do cotidiano e das expectativas externas, no qual eles puderam simplesmente viver a experiência do agora. Muitos educadores da própria escola relataram que não viam seus estudantes tão desarmados e espontâneos há muito tempo.

Em última medida, essa proposta ajudou a reforçar uma mensagem importante: a infância não precisa ser interrompida antes da hora, e a escola pode ser um espaço onde eles se reconheçam como sujeitos em transição, com direito ao lúdico, ao afeto e à fruição artística, independentemente da idade. A partir de uma curadoria direcionada e atenta aos contextos, as apresentações que integraram a primeira edição do projeto Memorial Escola não eram apenas entretenimento de qualidade: eram também ferramentas de reconhecimento cultural, mostrando aos estudantes que arte existe nas ruas, nos bairros, nas memórias das famílias e nos coletivos artísticos da própria cidade.

Desafios na concepção do Memorial Escola

Ao longo do percurso, o Memorial Escola também se deparou com desafios que atravessaram não apenas a produção, mas sobretudo a forma como nos relacionamos com o cotidiano das escolas. Desde o início, assumimos o compromisso de atender integralmente o público escolar, envolvendo todos os estudantes e professores. Essa decisão, embora fundamental para garantir a equidade e o alcance real da ação, exigiu um planejamento preciso para não perturbar a

rotina pedagógica de cada instituição. A escola é um organismo vivo que segue os próprios ritmos, horários, demandas e urgências, e atuar em meio a esse fluxo sem desorganizá-lo foi uma construção diária.

A esse respeito, um dos principais desafios foi realizar apresentações artísticas com qualidade profissional em espaços escolares que não foram concebidos para isso. Por exemplo, montar estruturas de som em quadras cobertas, ginásios com grande reverberação ou pátios com acústica desfavorável nos impôs ajustes técnicos constantes. Em muitas situações, precisamos redistribuir equipamentos, mudar posições de palco ou redesenhar planos inteiros de montagem até garantir que a experiência fosse confortável para todos. Da mesma forma, a inexistência de espaços reservados para camarins nos levou a soluções improvisadas e funcionais, utilizando bibliotecas, salas administrativas ou pequenos depósitos — sempre ocupando o mínimo espaço possível dentro das escolas, para não comprometer seu funcionamento.

As oficinas também trouxeram desafios, especialmente em instituições nas quais não havia salas específicas ou ambientes adequados para atividades práticas. Em algumas escolas, em vez de deslocar grandes grupos de estudantes, optamos por levar os educadores até as salas de aula, percorrendo a escola e adaptando nossas metodologias aos espaços disponíveis. Essa dinâmica nos exigiu, a todo tempo, flexibilidade e sensibilidade, já que cada turma de estudantes tinha suas características e cada ambiente impunha novas formas de adaptação. Em determinados dias, era necessário nos reorganizarmos por completo para que atividades escolares comunicadas de última hora pudessem acontecer.

As etapas de montagem e passagem de som também exigiram extremo cuidado. Era fundamental que essas operações fossem realizadas sem interferir nas aulas, o que muitas vezes significou chegarmos mais cedo, reorganizarmos cronogramas e coordenarmos o trabalho técnico em constante diálogo com a equipe escolar. Além disso, algumas instituições apresentavam limitações estruturais desafiadoras, como energia elétrica instável, falta de tomadas, quadras descobertas expostas ao clima e acessos difíceis para o transporte de equipamentos. Trabalhar em regiões periféricas também implica lidar com deslocamentos longos, logísticas complexas e cuidados adicionais na chegada e na saída dos materiais.

Outro ponto desafiador foi garantir que a programação dialogasse de forma sensível com estudantes de idades muito diferentes. Ao longo das atividades, turmas de educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental conviviam num mesmo território, mas exigiam abordagens distintas. Construir apresentações, oficinas e formações que fossem significativas para todos foi um exercício contínuo de escuta e adaptação. Paralelamente, nossa equipe ainda precisava alinhar expectativas com direções escolares que, muitas vezes, estavam lidando com demandas urgentes, conflitos internos, dificuldades estruturais e desafios sociais amplos.

Também houve dias marcados por imprevistos climáticos ou mudanças repentinas na rotina escolar. Chuva, suspensão de atividades, reuniões emergenciais e alterações de horários exigiram que o projeto mantivesse uma estrutura flexível, capaz de se reorganizar rapidamente sem perder a qualidade das atividades. Em territórios de maior vulnerabilidade social, o trabalho requereu ainda mais sensibilidade, pois cada atividade precisava dialogar com realidades nas quais questões como segurança, pertencimento e autoestima se mostravam especialmente delicadas.

Apesar de todos esses desafios, ou talvez justamente por causa deles, cada encontro reafirmou o sentido do projeto Memorial Escola. Assim como havia acontecido em *Oriará*, o desafio de realizar arte e educação em contextos reais, vivos e nem sempre ideais nos permitiu compreender com mais profundidade o que significa fazer política cultural com compromisso territorial. Mas, quando há cuidado, escuta e presença, até as limitações se transformam em possibilidades: foram essas experiências, vividas dia após dia, que reforçaram nossa certeza de que os desafios não diminuem o projeto, mas evidenciam sua necessidade e ampliam seu impacto.

Legados de *Oriará*

Entre os muitos legados deixados por *Oriará*, talvez se destaque a percepção de que a cultura, quando honra a ancestralidade e respeita o território, se torna ferramenta de pertencimento, memória e futuro.

Ao revisitarmos essas experiências, vemos que tanto a exposição *Oriará* quanto o projeto Memorial Escola nos ensinam que

transformação cultural só acontece quando o território é respeitado e as pessoas se reconhecem como parte de uma construção — em vez de uma plateia que assiste a algo que vem de fora.

Os legados que permanecem são concretos. Em dez cidades, a exposição se reinventou conforme diferentes grupos culturais locais se integravam ao projeto. Nessas escolas, estudantes e educadores tiveram acesso a práticas artísticas afro-indígenas contextualizadas em seu cotidiano. As oficinas, atrações culturais e formações criaram vivências e repertórios que permanecem nas memórias de crianças, adolescentes e educadores de diferentes faixas etárias. A priorização de escolas em áreas vulneráveis mostrou que políticas culturais podem e devem chegar aonde a necessidade é maior. E os vínculos criados com professores e artistas plantaram sementes para ações que continuam além do projeto.

Oriará é uma palavra inventada, derivada das palavras "ori", do Iorubá, que significa cabeça, e "ara", do tupi-guarani, que pode significar tempo. A partir da união dessas palavras, *Oriará* assumiu múltiplos sentidos ao longo da itinerância. Um dos sentidos inventados seria "fazer brilhar", e seus legados mostram que esse brilho não se apagou ao final da itinerância. Desdobrado, inicialmente, no projeto Memorial Escola, ele segue vivo nos territórios, nas escolas e nas pessoas cujos caminhos se cruzaram com os nossos — e assim seguirá.




Memorial
Escola
Memorial
Minas Gerais
Vale
O Memorial
Minas Gerais
Vale está
aqui!

4.8

Reverberações finais

POR POMPEA TAVARES

O que *Oriará* nos permitiu construir juntos? Entre estradas, praças e cidades, *Oriará* se fez no movimento. Cada parada abriu espaço para novas perguntas, novas escutas e novas formas de estar com as pessoas. A exposição seguiu seu caminho, atravessando territórios e sendo atravessada por eles, encontrando vozes, histórias e modos de vida que ampliaram seus sentidos. Nesse percurso, obras, educadores e públicos passaram a compartilhar um mesmo campo de experiência, no qual aprender, narrar e imaginar futuros se tornaram gestos inseparáveis. Ao organizar momentos marcantes dessa travessia, reunimos escolhas curatoriais, encontros, práticas de cuidado e aprendizados que se desenharam ao longo da itinerância. Esses registros, espalhados ao longo da publicação, mostram um processo construído coletivamente e fazem deste livro, ao mesmo tempo, encerramento e recomeço.

A curadoria foi concebida como prática dedicada à produção de encontros. Assumi-la a partir desse desejo significou reconhecer que o museu se constitui na relação com seus públicos e que a mediação é o lugar onde o conhecimento se produz coletivamente. Os eixos *Cotidianos*, *(Re)existências* e *Futuros* se afirmaram como pesquisa sólida e pensamento crítico, mas também como percurso vivo de investigação continuada, no qual educadores e visitantes reorientaram perguntas e leituras a cada cidade.

A escolha das obras partiu do compromisso de apresentar fragmentos potentes da complexidade das culturas negras e indígenas em Minas Gerais, privilegiando a densidade estética e política

das produções contemporâneas. Com elas, vieram proposições que dialogam com memória, território, ancestralidade e tecnologias sociais, ampliando os debates suscitados pelos eixos. Para que múltiplas camadas desses saberes emergissem em diálogo com os territórios, articulamos apresentações e manifestações culturais, formações, visitas mediadas e brincantes, além de oficinas criativas.

Nesse contexto, a roda se consolidou como prática metodológica: organizou o tempo, distribuiu a palavra e reconheceu a circularidade como forma de construção de sentido. O *Varal dos Saberes* tornou-se a expressão concreta dessa metodologia ao articular as vivências mobilizadas pelos eixos, as experiências dos artistas, as leituras dos educadores e as narrativas trazidas pelos públicos. Como dispositivo mediador, funcionou como arquivo sensível e espaço de reconhecimento mútuo entre memória individual e experiência coletiva. Ao valorizar saberes locais, ampliou a possibilidade de encontros sensíveis das diferenças e consolidou a mediação como dimensão estruturante da exposição. Tratamos a acessibilidade como linguagem da curadoria: audiodescrição, Libras, materiais táteis e tempos de fruição diversos acoplados às mediações multissensoriais, para que cada corpo pudesse criar sentido com a obra. Ao integrar tato, som, memória e cheiros com recursos de acessibilidade, a mediação tornou-se porta de entrada comum, garantindo presença plena e digna.

Arte em público, territórios em movimento

Montada em praças, ruas, parques, escolas e mercados, a exposição expandiu as práticas museais para o espaço público. Convivência, jogo e improviso guiaram nossa escuta em campo: o corpo em movimento também aprende e ensina. As ações educativas ativaram negociação de regras, atenção ao outro e partilha do sensível, transformando o espaço público em laboratório de cidadania.

Nesse fazer, aprendemos a fazer junto em cada território. Alianças foram construídas na prática e fortalecidas na corresponsabilidade entre gestores públicos, educadores, artistas, professores e comunidades. A partir do contato com docentes, ampliamos o debate antirracista nas escolas e conectamos a mostra às experiências das comunidades escolares.


ORIARÁ
FEIJOADA


FUNDAÇÃO CULTURAL
DE ANDRADE
ORIARÁ
fli tabira


ORIARÁ


exposição
ORIARÁ
5º fli tabira
Memorial Minas Gerais Vale
INSTITUTO CULTURAL VALE

Educadores locais que atuaram na carreta vivenciaram estratégias de mediação cultural do Memorial Minas Gerais Vale e partilharam conhecimentos sobre seus territórios, enriquecendo o projeto com outras perspectivas e devolutivas críticas. A localização em cada cidade favoreceu encontros intergeracionais: crianças, jovens, adultos e idosos compartilharam o mesmo chão de experiência, cruzando memórias e curiosidades em tempos de aprendizagem que se reconhecem e se ampliam.

Cuidado, confluência e aprendizados coletivos

O cuidado atravessou todas as etapas do projeto, do desenho inicial às itinerâncias. Ele orientou a construção de parcerias baseadas na confiança e na corresponsabilidade e sustentou a formulação curatorial conduzida por três educadoras do programa, afirmando a mediação como campo legítimo de produção de conhecimento. Manifestou-se no encontro com mestras e artistas, no reconhecimento de suas trajetórias e seus modos de transmissão, e também no acolhimento de estudantes, professores, lideranças e comunidades encontradas no caminho. Sustentou o exercício cotidiano de uma educação antirracista, apoiada em formação continuada e na construção corajosa de conversações sobre temas complexos como preconceito e racismo com todos os públicos. Expressou-se, ainda, na produção de materiais e publicações que partilham pesquisas, processos e reflexões, incluindo esta própria escrita.

A experiência da itinerância nos permitiu compreender, de forma concreta, a ideia de confluência formulada por Nêgo Bispo: rios que caminham, se encontram e se alargam sem perder suas origens. Ao circular pelos territórios de Minas Gerais, trajetórias de educadores se encontraram com vivências dos públicos, criando um campo de aprendizagem em que histórias, repertórios e sensibilidades se misturaram e se expandiram.

Ao longo de seis meses, a carreta percorreu dez municípios e dialogou diretamente com dezenas de milhares de pessoas, dimensão que expressa a potência pública da experiência e a multiplicidade de vozes que se entrelaçaram às nossas.

Curadoria, itinerância e educação

As reverberações desse movimento se estenderam para outros espaços de debate e chegadas. Em 2025, uma roda de conversa na ArtRio, conduzida pelas curadoras Liliane Moreira e Mell Santos e pela coordenação educativa, ampliou o debate sobre curadoria, itinerância e educação. No segundo semestre, inspirou o Memorial Itinerante Escola, que alcançou quase 19 mil pessoas em dez escolas de Belo Horizonte e região metropolitana, com oficinas criativas, formações de professores e atrações centradas em temáticas afro-indígenas. No mesmo período, o projeto retornou a Itabira com um recorte da exposição, integrando o 5º Festival Literário Internacional de Itabira (Flitabira) e dialogando com um público estimado em mais de 30 mil pessoas.

Ao longo do percurso, consolidou-se uma forma de atuação conjunta entre curadoria, mediação e gestão cultural capaz de mover o Memorial para diferentes localidades e de ampliar a compreensão institucional sobre os territórios e sobre o papel do museu na construção de relações responsáveis e afetuosas com os públicos.

Ao retornar ao edifício-sede, chegamos prontos para renovar compromissos como comunidade de aprendizado, como educadores ética e politicamente engajados com uma educação antirracista, fortalecidos em nossa vocação dialógica, inclusiva e em constante movimento. Assim, a educação praticada no Memorial afirma seu lugar público: pesquisadora, criativa, crítica, feita com e para os públicos, no desejo sincero de produzir diálogos que mobilizem para a cidadania, o bem viver e a imaginação de futuros possíveis.


PAN
KA
XI
XÓ
PAN
KA
RA
RU
ORIARÁ
Arte e
Educação em
Movimento

PESSOAS AUTORAS

Amanda Marzano, educadora no Memorial Minas Gerais Vale desde 2024. É graduada em Museologia pela UFMG (2020) e mestre em Educação e Docência (2023), na linha de pesquisa de educação em museus e divulgação científica, pela mesma instituição. Atua como educadora museal desde 2016, com experiências em museus de ciências, museus históricos e museus de arte contemporânea. Sua pesquisa está ligada aos processos de mediação, educação museal e formação de educadores museais.

Camila Santos Cardoso, educadora no Memorial Minas Gerais Vale desde 2023. É graduada em Artes Visuais (Licenciatura) pela UEMG e especialista em Ensino das Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas pela UFMG. Desde 2015, atua como arte/educadora em instituições de ensino formal e não formal e como mediadora cultural em instituições museais. Seus estudos se dedicam à potência da mediação cultural como caminho para uma educação libertadora.

Danira Silva, educadora no Memorial Minas Gerais Vale entre 2019 e 2025. É bacharel em Ciências Sociais pela UFMG e mestre em Ciências Sociais pela UFJF, com pesquisa na área de antropologia e ênfase em etnologia indígena. Atua como educadora desde 2014.

Dyego Souza, educador no Memorial Minas Gerais Vale desde 2024. É graduado em Artes Visuais (Desenho) pela UFMG. Atua como artista, curador independente, pesquisador e arte-educador desde 2017. Sua pesquisa está relacionada às práticas artísticas como ferramenta de mediação cultural, à história da arte afrocentrada em equipamentos museais e à acessibilidade em práticas educativas.

Gerson de Melo, educador bilíngue (inglês) desde 2019 no Memorial Minas Gerais Vale. É licenciado em Artes Visuais pela UFMA e mestre em Artes pela UEMG, na linha de pesquisa Processos de Formação, Mediação e Recepção. Atua na educação desde 2018, transitando entre a educação escolar e não escolar, com experiência no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Seus estudos estão relacionados a metodologias educativas, formação de educadores e ferramentas de mediação.

Gustavo Rodrigues, educador no Memorial Minas Gerais Vale desde 2014. É graduado em Artes Visuais (Licenciatura) pela UEMG, técnico em curadoria pelo Cefart/Fundação Clóvis Salgado e especialista em Artes Plásticas e Contemporaneidade pela Escola Guignard/UEMG. Desde 2010, atua como educador e mediador cultural em instituições museais, como Instituto Inhotim, Bienal de São Paulo e Bienal do Mercosul. Seus estudos envolvem o cenário artístico visual contemporâneo, com foco em pautas de sexualidade, diversidade e de gênero.

Gustavo Ruas, produtor no Memorial Minas Gerais Vale desde 2024. Produtor e programador, tem 17 anos de atuação em projetos de artes visuais, cinema e teatro, tendo trabalhado em instituições museais como o Museu de Arte da Pampulha e o Museu Histórico Abílio Barreto. É bacharel em Cinema e Audiovisual pela UNA, atuou como produtor em diversos longas e curtas premiados, colaborando com Filmes de Plástico, Anavilhana, Apiário e Conspiração Filmes — em produções como *Marte Um, Sussuarana, Ana, en Passant* e *Canção ao Longe*. Foi também coordenador de produção do Galpão Cine Horto, importante centro cultural do Grupo Galpão.

Julia Mendes, educadora no Memorial Minas Gerais Vale desde 2024. É graduada em Design de Produto pela UEMG e técnica em Arte Dramática pelo Cefart/Fundação Clóvis Salgado. Atua desde 2015 com arte-educação e direitos humanos em espaços que atendem populações com direitos sociais desrespeitados. Atualmente, pesquisa linguagens artísticas, práticas de ateliê e suas potências como ferramentas sociais e de mediação cultural — pesquisa que se mistura às suas produções cênicas.

Liliane Moreira, educadora no Memorial Minas Gerais Vale desde 2011. É turismóloga pela UFVJM, mestra em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável pela UFMG e especialista em Políticas Públicas pela mesma instituição. Pesquisa o patrimônio e suas relações com espaços urbanos, assim como a participação popular na conservação de bens culturais. Na educação museal, se interessa por museus e hospitalidade, amparando-se em estudos contemporâneos relacionados ao turismo. Pesquisa ainda temas relacionados à etnicidade, tendo atuado como curadora da exposição *Oriará - Arte e Educação em Movimento*.

Maicon Cruz, educador no Memorial Minas Gerais Vale desde 2022. Graduado em Artes Visuais (Licenciatura) pela UEMG, atua na área da educação museal desde 2019. Sua trajetória inclui experiências como educador estagiário no Centro Cultural Banco do Brasil e como monitor de exposições no CâmeraSete/Fundação Clóvis Salgado. Seus estudos estão voltados para as culturas afro-brasileiras, com ênfase em práticas artísticas, conhecimentos ancestrais e modos de (re)existência. Atualmente, pesquisa múltiplas acessibilidades em espaços museais e culturais, desdobrando essa investigação na elaboração de uma cartilha de acessibilidade museal.

Mell Santos, educadora no Memorial Minas Gerais Vale desde 2019 e analista de educação desde 2025. É graduada em Artes Visuais e bacharel em Gravura pela UFMG. Desde a graduação, atua na área de arte e educação em ateliês de serigrafia, com passagens pelo ateliê da Escola Livre de Artes Arena da Cultura e por grupos de pesquisa em história das artes de Belo Horizonte. Atuou como curadora da exposição *Oriará – Arte e Educação em Movimento*. Seus estudos se voltam às relações étnico-raciais, com ênfase em práticas afrocentradas, filosofias africanas e ateliês de arte.

Pompea Tavares, coordenadora do Programa Educativo do Memorial Minas Gerais Vale desde 2023. É graduada em Comunicação Social, com especialização em Gestão Estratégica de Marketing, graduação em Artes Plásticas pela Escola Guignard e mestrado em Artes pela UEMG, na linha de pesquisa Processos de Formação, Mediação e Recepção. Sua trajetória profissional é marcada pela atuação em gestão cultural e educativa, mediação cultural e curadoria com foco em projetos que promovem a formação crítica e o diálogo entre públicos e instituições culturais. Seus estudos dedicam-se à gestão e à coordenação pedagógica de equipes educativas em museus, à mediação cultural e à promoção da diversidade cultural.

Smally Rodrigues, educador no Memorial Minas Gerais Vale desde 2014 e analista de educação desde 2025. É graduado em História pelo UniBH (2015) e mestrando em História pela UFMG. Atua na articulação entre curadoria educativa, mediação cultural e práticas pedagógicas desde 2013, com ênfase no fortalecimento da função educativa dos museus. Seus estudos estão relacionados à educação museal, com foco nas interações entre narrativa expográfica e ensino de História.

Stephanie Lima, educadora no Memorial Minas Gerais Vale desde 2023. É licenciada em História pela UFMG e especialista em Arte-Educação pelo Centro Universitário Senac. Atua desde 2018 nas áreas de mediação cultural, pesquisa histórica e documental em acervos de guarda permanente e ensino de História em instituições de educação não formal, com passagem pelo Museu da Imagem e do Som (MIS-BH), pelo Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG) e por projetos de exposições itinerantes. Seus estudos estão ligados às relações entre educação museal e ensino de História, à acessibilidade cultural e às práticas educativas, com ênfase nas narrativas museais.

Ulisses Passos, produtor cultural no Instituto Cultural Vale desde 2024. É graduado em Gestão de Produção de Eventos pelo UniBH e mestre em Estudos Culturais Contemporâneos pela Fumec. Atua desde 2013 na área de produção cultural e eventos educativos, com passagens pelo Sesc MG, pela Editora Fórum e por projetos independentes em música. Seus estudos estão relacionados a práticas de produção cultural e curadoria, com interesse especial em projetos que aproximam público, patrimônio e arte.

BIBLIOGRAFIA

ABIP – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Retomada Maxakali ocupa terra para construir a Aldeia Escola Floresta. *ABIP*, 30 set. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/09/30/retomada-maxakali-ocupa-terra-para-construir-a-aldeia-escola-floresta/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALVES, Alê. Angela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". *El País*, Salvador, 27 jul. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ARA. *Dicionário Tupi-Guarani*. Disponível em: <https://dicionariotupi.com.br/palavras/?letra=a>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte:* anos oitenta e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ribeiro Rodrigo. O yamiyxop como forma de conhecimento: formas do imaginário maxakali. *Avá – Revista de Antropología*, n. 19, p. 107–133, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169029211005>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BARRETTO, Margarita. *Cultura e turismo:* discussões contemporâneas. Campinas: Papirus, 2007.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Circuito de Museus 2025*. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2025/circuito-de-museus-2025.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

BLONDET, José Luis. Mal-educados. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (org.). *Agite antes de usar:* deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Sesc Edições, 2018.

CANCELA, Francisco. "Você quer voltar à oca?": armadilhas, artimanhas e questões da pesquisa histórica sobre os povos indígenas. *História em Reflexão*, Dourados, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/204>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CASTRO, Nancy Maria Mora. *Provocações para a formulação de uma Curadoria Educativa no contexto de exposições de Artes Visuais*. 2025. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/692238f6-7558-4e81-bf76-07901d2fcefe>. Acesso em: 12 fev. 2026.

CHAGAS, Mário. *Há uma gota de sangue em cada museu*: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2015.

COSTA, Flávia Roberta. *Turismo e patrimônio cultural:* interpretação e qualificação. São Paulo: Senac, 2009.

DIOGO, Marcel. Já quase esqueci seu nome. *Site Marcel Diogo*. Disponível em: <https://marceldiogo.com/trabalho/ja-quase-esqueci-o-seu-nome/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FERRO, Rafael Cunha; BASTOS, Sênia Regina. Hospitalidade: conceitos fundamentais e relevância para os estudos do turismo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, v. 18, p. 2958, 2024. Disponível em: <https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/2958/1585>. Acesso em: nov. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PINSKY, Jaime (org.). *Turismo e patrimônio cultural*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GOBIRA, Pablo. O presente em ciclo. In: *Froiid, Onde a Coruja Dorme* — Catálogo BDMG Cultural. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2022.

HONORATO, Cayo. Mediação extrainstitucional. In: FIALHO, Ana Letícia; MAROJA, Camila (org.). *Ensaios sobre mediação cultural*. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. p. 87–103.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade:* uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JOSÉ, Oiliam. *Indígenas de Minas Gerais:* aspectos sociais, políticos e etnológicos. Belo Horizonte: Edições Movimento Perspectiva, 1965.

KANAYKÔ XAKRIABÁ, Edgar. Hêmba. *Revista Philos: a revista das latinidades*, Recife, 7 out. 2025. Disponível em: <https://revistaphilos.com/edgar-kanayko-xakriaba-hemba/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARANDINO, Martha (org.). *Educação em museus:* a mediação em foco. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar:* poéticas do corpo-tela. São Paulo: Cobogó, 2021.

MAXAKALI, Israel; MAXAKALI, Suley. Aldeia-Escola-Floresta. *BDMG Cultural*, 4 dez. 2021. Disponível em: <https://aldeiaescolafloresta.org/portfolio-item/retomada/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MENDES, Well. A arte e a diáspora de Jorge dos Anjos. *Revista Canjerê*, 2024. Disponível em: <https://revistacanjere.com.br/a-arte-e-a-diaspora-de-jorge-dos-anjos/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo:* processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MUSEU PONTO. Visita virtual. Disponível em: <https://museuponto.org/virtual/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes*, adaptado do mapa de Curt Nimuendaju (1944). Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória/IBGE, 1981. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-atalogo?id=214278&view=detalhes>. Acesso em: 5 jul. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela Maria Oliveira; MOMOLI, Daniel (org.). *Formação de educadores:* modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018. p. 48–64.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónke. Matripotência: Ìyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas [Iorubás]. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento. In: *What Gender is Motherhood?* Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016. cap. 3, p. 57–92. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/y%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_y%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_matripot%C3%AAncia.pdf>.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (org.). *Brincar(es).* Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005. p. 17–27.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *História preta das coisas:* 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. 1. ed. Salvador: LF Editorial, 2021.

PRATES, Valquíria. *Como fazer junto:* a arte e a educação na mediação cultural. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

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

RESENDE, Maria Leônia Chaves de; LANGFUR, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 5–22, 2007.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

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

SANTOS, Nílsia Lourdes dos. *Orí* – O Orixá Maior, sob a perspectiva do povo Yorubá. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/29aea736-d0d9-4611-9539-230f8965a118/content>. Acesso em: jun. 2024.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? *Revista Práxis Educacional*, v. 13, n. 25, p. 158–175, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>.

SOARES, Josarlete Magalhães. *Das Minas às Gerais:* um estudo sobre as origens do processo de formação da rede urbana da Zona da Mata mineira. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RAAO-7RUJGJ>.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação:* diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro:* ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TROPICAOS, Dayane. Na altura dos olhos. *Site Dayane Tropicaos*, 2019. Disponível em: <https://www.dayanetropicaos.com/abre-caminho>. Acesso em: 12 jan. 2026.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (org.). *Agite antes de usar:* deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Sesc Edições, 2018.

VERGARA, Luiz Guilherme. O papel da curadoria educativa nas exposições de artes visuais. *SESC São Paulo*, 2 jul. 2019. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/o-papel-da-curadoria-educativa-nas-exposicoes-de-artes-visuais/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

WERÁ, Kaká. *Tekoá*: uma arte milenar indígena para o bem-viver. Rio de Janeiro: Best Seller, 2024.

XAKRIABÁ, Edgar Kanaykõ. *Hêmba*. São Paulo: Fotô Editorial, 2023.

VALE

Acesse o QR Code e conheça a liderança Vale.

PRESIDENTE
Gustavo Pimenta

VICE-PRESIDENTE EXECUTIVA DE SUSTENTABILIDADE
Grazielle Parenti

GERENTE DE INVESTIMENTO CULTURAL
Luciana Gondim

LÍDER DE PATROCÍNIOS
Marize Mattos

GERENTE DE GOVERNANÇA E GESTÃO – INVESTIMENTO CULTURAL
Gisela Rosa

EQUIPE
Amanda Duarte, Ana Beatriz Abreu, Edizio Moura, Fabianne Herrera, Flávia Dratovsky, Jessica Morais, Luciana Vieira, Maristella Medeiros, Michelle Amorim, Nathália Xavier, Neila Souza e Thayla Mattos.

DIRETORIA DE GESTÃO TERRITÓRIO SUL SUDESTE
Luiz Henrique Medeiros, Vitor Libanio, Luiz Fernando Martins e Sergio Cabral

EQUIPE DE RELACIONAMENTO COMUNIDADES
Denise Garofalo, Diego Halan, Elane Cristina Araújo Costa, Guilherme Souza, Joisceany Moreira Ferreira da Silva, Lidiane Gonçalves, Lilia de Souza Alvez Nogueira, Lucas Soares Silva, Luciana Carvalhar, Luiz Queiroz, Mariana Almada, Mariana Diniz, Nivia Carvalho, Polyanna Passos Franco Taranto, Samuel de Oliveira Carvalho, Suelen Almeida, Vidiane de Souza Duarte e Vinícius Ventura

EQUIPE DE RELACIONAMENTO INSTITUCIONAL
Helga Paula Patricio Franco, Carlos Brazil, Vanessa Tavares, Maria Analia Ferreira Costa, Ana Laura Murta, Andreia Queiroz, Gabriel Bandeira, Joelson Lagrimante, Leonardo Chaves, Luiz Augusto Moisés de Magalhães, Pedro Scaldini e Wandercy Miranda

INSTITUTO CULTURAL VALE

DIRETORA PRESIDENTE
Grazielle Parenti

DIRETORAS
Luciana Gondim e Gisela Rosa

Memorial Minas Gerais Vale

DIREÇÃO
Wagner Tameirão

ADMINISTRATIVO
Ana Silva, Bianca Dias, Daiane Lourdes e Mireille Silva

COMUNICAÇÃO
Bruno Azevedo e Fernando Araujo

EDUCATIVO
Pompea Tavares (Coordenadora Educativa), Amanda Marzano, Camila Cardoso, Dyego Machado, Gerson Melo, Júlia Ribeiro, Liliane Moreira, Gustavo Franca, Gustavo Rodrigues, Maicon Cruz, Mariana Trindade, Mell Santos, Smally Rodrigues e Stephanie Lima

PRODUÇÃO
Gabriella Seabra, Gustavo Ruas, Rafael Souza e Ulisses Passos

OPERAÇÕES
Elenice Martins

TÉCNICA
Davidson Nunes

ORIARÁ

COORDENAÇÃO GERAL ORIARÁ
Pompea Tavares e Francisca Caporali

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
Gustavo Ruas

CURADORIA
Danira Silva
Liliane Moreira
Mell Santos (Equipe Programa Educativo MMGV)

ACOMPANHAMENTO CURATORIAL
Larissa Altemar

EDUCATIVO
Pompea Tavares (COORDENADORA), Amanda Eltz, Amanda Marzano, Camila Santos Cardoso, Danira Silva, Dyego Machado, Gerson de Melo, Gustavo Rodrigues, Júlia Mendes, Larissa Altemar, Liliane Moreira, Maicon Cruz, Mell Santos, Smally Rodrigues e Stephanie Lima

EQUIPES LOCAIS

CONGONHAS
PRODUTORA Sil Faustino
EDUCADORES Zilvanildo da Silva Lima, Vitória Bandeira, Niara Castro Oliveira, Davidson, Jonatas Galvão de Lima e Nubia Regina Pereira Nunes.

JAÍBA
PRODUTOR Rodrigo Ribeiro dos Prazeres
EDUCADORES Zildete Ferreira da Cruz, Sueli Alegre de Oliveira, Julio Diógenes Ribeiro Lima, Larissa Iara Soares dos Santos, Eliane Aparecida Soares dos Reis e Bianca Kamile Correia Araújo

CURVELO
PRODUTORES Izabela Diniz e Marcos Vinícius Marques Fonseca
EDUCADORES Bruno Valadares de Castro, Paula Borges, Enália Rodrigues da Rocha, Amanda Maria Oliveira Quadros e Sasha Alves de Oliveira

ITABIRA
PRODUTORA Anna Luisa Drumond Cabral
EDUCADORES Nouara Lage Monteiro, Karine Gomes de Oliveira, Manuella Guerra, Samuel Chang, Lucas Lage e Danilo Gilmar

SÃO GONÇALO DO RIO ABAIXO
PRODUTOR Edson Magela de Oliveira
EDUCADORES Divina Maira de Oliveira Justino, Luan Henrique dos Santos, Vitória Larissa Ribeiro Lisboa, Warley Ferreira da Silva, Lucas Oliveira Lage, Nouara Lage Monteiro e Danilo Gilmar

BARÃO DE COCAIS
PRODUTORA Marciane Oliveira
EDUCADORES Analice de Fátima Martins, Cristina Fernanda Rosa, Hatus Falcão Morais, Tereza Aparecida Lacerda Maximiano, Laura Beatriz da Silva Oliveira e Jeniffer Medeiros da Silva

BRUMADINHO
PRODUTOR Ricardo Geovane Coimbra Nery
EDUCADORES Denis Nilson de Carvalho Silva e Aline Michele Braga

NOVA LIMA
PRODUTORA Nívea Sabino
Educadores: Pedro Sako e Marcelo Jardim Júnior

BELO VALE
PRODUTORA Grasiele Regina Ribeiro
EDUCADORES Marcos Paulo Gomes Sobrinho, Simone Ferreira Lucas, Frederico Augusto, Paulo Vieira, Samantha Caroline da Silva Oliveira (Safira) e Raissa Cristielly de Oliveira

EXPOGRAFIA
Micropolis
(Vitor Lagoeiro e Iara Pezzutti)

IDENTIDADE GRÁFICA
Andrea Gomes

PRODUÇÃO EXECUTIVA
VFBH
Francisca Caporali

ASSISTENTE
Gustavo Carvalho

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
Mariana Takamatsu

PRODUÇÃO ITINERÂNCIAS
Bárbara Diê

PRODUÇÃO BH E ITINERÂNCIA JAÍBA
Stefanny Jéssica Geraldo – Nega Té

MONTAGEM
Brenda Guedes

ARTISTAS
Aldeia Escola Floresta, Dayane Tropicaos, Edgar Kanayko Xakriabá, Froiid, Jorge dos Anjos e Marcel Diogo

COORDENAÇÃO TÉCNICA
Estúdio Polvo

PROGRAMAÇÃO MAPA INTERATIVO
Sarah Mattos

ANIMAÇÃO *O QUE TEM NA ROÇA?*
Gabriel Augusto

CENOGRAFIA
Catanduva Cenografia

PUBLICAÇÃO ARTE E EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: ANTES, DURANTE E DEPOIS DE ORIARÁ

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Pompea Tavares, Daniel Toledo e Francisca Caporali

EDIÇÃO DE TEXTOS
Daniel Toledo e Francisca Caporali

AUTORES E AUTORAS
Amanda Marzano, Camila Santos Cardoso, Danira Silva, Dyego Souza, Gerson de Melo, Gustavo Rodrigues, Gustavo Ruas, Julia Mendes, Liliane Moreira, Maicon Cruz, Mell Santos, Pompea Tavares, Smally Rodrigues, Stephanie Lima e Ulisses Passos

DESIGN
Andrea Gomes e Bernardo Lessa

REVISÃO DE TEXTOS
Rachel Murta

FOTOGRAFIAS
Acervo Educativo (pp. 18, 19, 20, 21 e 25)
Carol Faraco (pp. 56, 57, 61, 62, 63, 87, 88, 167 e 170)
Edgar Kanaykô Xakriabá (p. 166)
Equipe de produção (p. 116 e 117)
Ricardo Mehedff (pp. 46 e 47)

HB Audiovisual (todas as outras imagens, exceto as listadas acima)

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao coletivo Aldeia Escola Floresta e aos artistas Dayane Tropicaos, Edgard Kanayko Xakriabá, Froiid, Jorge dos Anjos e Marcel Diogo; à empresa VRP e ao Seu Giba; às equipes de relacionamento institucional e de comunidades do Território Sul Sudeste da VALE: Gabriel Bandeira, Luciana Carvalhar, Leonardo Chaves, Luiz Queiroz, Wandercy Miranda, Guilherme Sousa, Andreia Queiroz, Nivia Carvalho, Luiz Augusto, Darlene Oliveira, Pedro Scaldini, Vinícius Ventura, Pedro Scaldini, Suelen Almeida, Andreia Queiroz, Denise Garofalo, Leonardo Chaves e Zoraide Martins; às prefeituras e secretarias de educação e cultura das cidades de Belo Horizonte, Congonhas, Jaíba, Curvelo, Itabira, São Gonçalo do Rio Abaixo, Barão de Cocais, Brumadinho, Nova Lima e Belo Vale; às equipes que colaboraram com a manutenção e a segurança da carreta; a todos os grupos que participaram da programação da exposição: em Belo Horizonte: Makamba Brincante, Bloco Orisamba; (Cortejo Orisamba), Aldeia Katurãma (Awê), Elaisa de Souza e Jocasta Roque (As Rainhas), Mestre Guiné (Show em homenagem a Mestra Mãe Ieda Capoeira, samba e Cultura de BH), Thiago Braz (Canto Ancestral "Som de Existência"), Grupo percursivo Afoxé Ògún DÉ e Samba de Agô em Congonhas: Grupo Amigos da Capoeira, Batalha de Rima DF – Roda de Freestyle, Palhaçaria; em Jaíba: Associação Grupo Melhor Idade de Jaíba – Canto das Lavadeiras e Folia de Reis, Quilombo dos Gurutubanos – Dança com o Pote e Grupo de Batuque Quilombola, Associação Jaibense de Capoeira Arte de Minas e Associação de Capoeira Raízes da Arte; em Curvelo: Seresta da Saudade, Grupo de Capoeira Mestre Andorinha, Banda de Arautos da Apae, Folia de Reis da Guia de Curvelo, Grupo Forrozeando Curvelo; em Itabira: Coletivo Festim – Batalha de Rima, Mestre Guayamum – Oficina de Capoeira, Grupo Viravoltear – Dois à Espera, Guarda de Marujos Nossa Senhora do Rosário – Marujada, Festim – Assalto à Mão Armada; em São Gonçalo do Rio Abaixo: Pelus, Professor Antonio Magno – Roda de Capoeira, Guarda de Congo de Nossa Senhora dos Borges, Lavadeiras da Prainha, Guarda de Moçambique de São Jorge dos Guerreiros dos Fernandes; em Barão de Cocais: Das Vigenças Que o Corpo Canta – apresentação musical, Orquestra Inconfidência Mineira de Viola Caipira, Grupo São Pedro – Capoeira, Trio Raiz, Banda Santa Cecília; em Brumadinho: Banda de Música Vale, Aldeia Naô Xohã Arakuã – cânticos e danças tradicionais, Deni's Samba & Os Super Amigos, Cia Júnior de Dança – A Rua Cypher; em Nova Lima: Leandro Chuim – Banda Chukaka, Jader de Souza – *show*, Nívea Sabino – poesia falada, Samba do Chaveiro, Batalha Sem Lei; em Belo Vale: Leandro Chuim – Banda Chukaka, Dupla AR – contação de histórias, Mestre China PQD – Capoeira, Guarda de Moçambique Nossa Senhora do Rosário de Belo Vale.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

B452

Arte e educação em movimento : antes, durante e depois de Oriará / [coordenação editorial Pompea Auter Tavares, Daniel Toledo, Francisca Caporali]. Belo Horizonte, MG : Luz Comunicação : Memorial Minas Gerais Vale, Instituto Cultural Vale, 2026.

Vários autores.
Vários colaboradores.
ISBN 978-65-979504-0-9

1. Acessibilidade cultural 2. Afro-brasileiros - Brasil - Cultura 3. Ancestralidade 4. Antirracismo 5. Arte contemporânea brasileira 6. Minas Gerais (MG) - Cultura 7. Minas Gerais (MG) - História 8. Museus - Brasil 9. Povos indígenas I. Tavares, Pompea Auter. II. Toledo, Daniel. III. Caporali, Francisca.

26-343563.0 CDD-778.9

Índices para catálogo sistemático:
1. Museus brasileiros : Documentário fotográfico 778.9
Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

Este catálogo foi produzido em março de 2026 pela Artes Gráficas Formato, em Belo Horizonte, nos papéis Cartão Supremo 250g e Pólen 90g, nas fontes Vale Sans e Krom Mono.

ISBN: 978-65-979004-0-9

Lei Rouanet

Iniciativa:

Memorial Minas Gerais Vale

INSTITUTO CULTURAL VALE

Patrocínio:

VALE

Apoio:

Minas

CIRCUITO BH MG LIBERDADE

Fundação Clóvis Salgado

CULTURA E TURISMO GOVERNO DE MINAS
AQUI O TREM PROSPERA.

Realização:

MINISTÉRIO DA CULTURA

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

Pronac 214830