

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

LUTI HACK SOLAZZI

**O MUSEU DOS POVOS INDÍGENAS DA UFU: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL,
MEMÓRIA, HISTÓRIA E CIDADANIA**

Uberlândia-MG

2026

LUTI HACK SOLAZZI

**O MUSEU DOS POVOS INDÍGENAS DA UFU: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL,
MEMÓRIA, HISTÓRIA E CIDADANIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de História da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciatura em História

Orientador: Prof. Dr. Newton Dângelo

Uberlândia-MG

2026

LUTI HACK SOLAZZI

**O MUSEU DOS POVOS INDÍGENAS DA UFU: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL,
MEMÓRIA, HISTÓRIA E CIDADANIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de História da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciatura em História

Uberlândia, 2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Newton Dângelo

Prof.^a Dra. Patrícia Emanuelle Nascimento

Prof.^a Dra. Roberta Paula Gomes da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os amigos e familiares que fizeram parte dessa longa trajetória acadêmica. Em especial, aos meus pais, José Luis e Fabiane, que sempre apoiaram minha formação, e aos meus irmãos, Yuri e Nina, sempre presentes em todos os momentos de minha vida.

Ao meu orientador Newton, obrigado por toda paciência e apoio ao longo do processo de escrita deste trabalho. Foram as reflexões e debates proporcionados por suas aulas e auxílios que possibilitaram a elaboração deste projeto. Seus posicionamentos e perspectivas são o que inspiraram vários caminhos que busquei seguir para este artigo.

Agradeço à disponibilidade da banca que avaliou o trabalho, especialmente às professoras Patrícia e Roberta, pela leitura, recomendações e sugestões realizadas durante a avaliação do artigo. São professoras e pesquisadoras que, assim como o professor Newton, são referências em suas respectivas áreas de atuação e suas opiniões contribuíram muito para a melhora do trabalho.

Sou grato também a toda equipe do Museu dos Povos Indígenas da UFU, principalmente ao coordenador Jean e ao museólogo Kássio, que sempre se colocaram à disposição para ajudar na pesquisa. Este trabalho só foi possível graças ao grandioso trabalho que é realizado pelo museu cotidianamente.

Não poderia deixar de manifestar minha gratidão aos condutores dos eventos que aqui foram trabalhados, Tupã Werá e Cacica Kawany. Este trabalho só foi possível de ser escrito graças à qualidade das atividades que vocês conduziram.

Por último, agradeço à ex-coordenadora do museu por quase três décadas, Lídia Maria Meirelles. Não tive a oportunidade de conhecê-la, mas suas reflexões e o trabalho árduo realizados ao longo de vários anos são referências que não se limitam somente a debates sobre a relevância dos museus universitários, mas que podem ser utilizados para pensarmos as perspectivas e escolhas que fazemos diariamente como instituição pública de ensino e pesquisa.

RESUMO

Este artigo analisa atividades educativas propostas pelo Museu dos Povos Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia no período compreendido entre novembro de 2025 e março de 2026. Tendo como referência a roda de conversa “Cosmologia do Tempo Guarani” e as oficinas de artesanato e bordado em vagonite objetiva-se estudar como essas práticas podem contribuir para a formação histórica e crítica do público. Para fins de pesquisa, utilizam-se pesquisa bibliográfica, observação participante do autor e análise documental. Partindo das obras da ex-coordenadora Lídia Maria Meirelles, o artigo se propõe a pensar a importância do museu para a respectiva instituição que o abriga, explorando suas funções no presente contexto socioeducativo por meio das reflexões de Ailton Krenak, Mário Chagas, Maria Célia Santos e Daniel Munduruku, refletindo sobre como o contexto intercultural das atividades possibilita a formação em história. Como resultado, reafirmam-se o cumprimento da função social do espaço diante da realidade que lhe é apresentada e sua relevância como órgão que incita pesquisa e contribui para a formação dos profissionais das áreas de licenciatura da UFU.

Palavras-chave: Museu Universitário; Museu dos Povos Indígenas da UFU; Educação Patrimonial; Povos Indígenas.

ABSTRACT

This article analyzes educational activities proposed by the Museum of Indigenous Peoples at the Federal University of Uberlândia (UFU) between November 2025 and March 2026. Focusing on the "Guarani Cosmology of Time" discussion circle and workshops on handicrafts and vagonite embroidery, the study aims to examine how these practices contribute to the historical and critical development of the public. The research methodology employs a literature review, the author's participant observation, and document analysis. Drawing on the work of former coordinator Lídia Maria Meirelles, the article considers the museum's importance to its host institution, exploring its functions within the current socio-educational context through the insights of Ailton Krenak, Mário Chagas, Maria Célia Santos, and Daniel Munduruku, while reflecting on how the intercultural nature of the activities fosters historical understanding. The findings reaffirm the space's fulfillment of its social role in light of the prevailing reality, as well as its relevance as an entity that stimulates research and contributes to the professional training of UFU students in teacher education programs.

Keywords: University Museum; UFU Museum of Indigenous Peoples; Heritage Education; Indigenous Peoples.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	8
2.	MUSEU, HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	10
3.	MEMÓRIA E ICONOGRAFIA.....	18
4.	MUPI: ENTRE DISPUTAS E REPRESENTAÇÕES	22
5.	AS ATIVIDADES EDUCATIVAS DO MUSEU	26
5.1	RODAS DE CONVERSA	27
5.2	OFICINAS DE ARTESANATO	36
6.	SÍNTESE	43
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
8.	FONTES	48

1. INTRODUÇÃO

Como espaço de educação em história, o museu apresenta diferenças importantes quando comparado ao ensino escolar. Considerando o espaço museal como uma das principais referências públicas de conexão entre presente e passado, se expandem as possibilidades de pensarmos a função social da aprendizagem histórica e suas influências na formação cidadã a partir da análise de suas intervenções educativas.

Dentro do contexto universitário de pesquisa acadêmica da UFU (e que inclui a própria produção deste trabalho), faz-se coerente refletirmos sobre as ações educativas do Museu dos Povos Indígenas. Vinculada administrativamente à Diretoria de Cultura (DICULT), divisão da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), a instituição é, portanto, inserida na premissa institucional de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, compreendendo a política de extensão que orienta a relação universidade/sociedade como “um processo acadêmico vinculado à formação profissional do cidadão, à produção e ao intercâmbio de conhecimentos que visem a transformação social.”¹

A presente análise das propostas educativas do Museu dos Povos Indígenas da UFU intenta pensar como as atividades recentes da instituição contribuem para a formação histórica e crítica do público presente. Para a elaboração teórica, será interessante estabelecer nossos parâmetros para a análise ao compreendermos gradativamente os debates que envolvem determinados aspectos mobilizados no decorrer das práticas.

A metodologia será baseada em pesquisa bibliográfica e participação direta do autor nas oficinas de artesanato/bordado em vagonite e na roda de conversa “Cosmologia do Tempo Guarani”, ambas realizadas entre novembro de 2025 e março de 2026. Também será realizada análise documental, destacando-se aqui os registros de Lúcia Maria Meirelles, coordenadora do museu por quase trinta anos e autora das obras *Museu do Índio 30 anos: experiências, memórias e coleções* (2017) e *Museus universitários e políticas públicas: gestão, experiências e dilemas na Universidade Federal de Uberlândia, 1986-2010* (2015), além de pesquisa no acervo físico do museu feita com o apoio da coordenação e dos servidores.

Inicialmente, este estudo pretende trabalhar brevemente a história institucional do espaço, entendendo suas funções e responsabilidades como museu universitário. Discutiremos

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 04/2009, de 27 de março de 2009**. Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia, MG, 27 mar. 2009.

como nossa realidade específica se articula com memórias e temporalidades, partindo das reflexões de François Hartog, Pierre Nora, para situarmos o debate dentro de um contexto educativo intercultural com as obras de Ulpiano Meneses e Daniel Munduruku. Essa abordagem pretende levar em conta o proposto por Maria Célia Santos em “*Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*” (2008), na qual a autora afirma que o desenvolvimento dos projetos museais devem “ser adaptados aos diferentes contextos, aos anseios e às expectativas dos diversos grupos com os quais atuamos [...] realizando um processo contínuo de ação e reflexão, no qual teoria e prática estejam sempre em interação” (Santos, 2008, p. 128).

Em um segundo momento, convém conhecermos o acervo do museu, explorando como o patrimônio da instituição se apresenta como suporte para a mediação a ser realizada, considerando diferentes conexões entre indivíduo e materialidade por meio das ideias de Maurice Halbwachs e um conto indígena Kaingang compartilhado por Daniel Munduruku em *Contos Indígenas Brasileiros* (2005). Essa associação nos permitirá assimilar a importância da dimensão sensível durante os processos educativos e iniciar uma abordagem voltada ao contato entre diferentes formas de se constituir como sujeito.

Posteriormente, examinaremos a função contemporânea do museu enquanto instituição pública a partir das discussões que envolvem a museologia crítica e a construção de identidades na atualidade. Pensaremos, assim, seu papel social e transformador diante das narrativas que moldam o presente nos utilizando das reflexões de Maria Célia Santos e Mário Chagas.

Tendo em vista o referencial teórico, almejaremos, por fim, refletir sobre como o museu desempenha sua função educativa frente as condições institucionais, estruturais e pedagógicas que lhe são oferecidas, analisando como as práticas de roda de conversa e oficina de artesanato estimulam a criticidade no público.

É importante ressaltar que não é intenção do trabalho criar oposições entre os termos “ocidental” e “indígena”, dado que não representam categorias homogêneas mesmo dentro de seus próprios campos. A organização do texto parte do entendimento de que, como exercícios dialógicos, é construtivo compreender como os saberes se articulam para possibilitar a produção de conhecimento. Se, como proposto por Munduruku (2005), a oralidade ainda constitui a principal forma de transmissão dos saberes indígenas, as aproximações aqui realizadas são limitadas diante dos conhecimentos que são cotidianamente mobilizados pelo museu.

2. MUSEU, HISTÓRIA E MEMÓRIA

A análise das práticas de educação patrimonial do Museu dos Povos Indígenas da UFU (MUPI) requer obrigatoriamente uma breve abordagem de sua história institucional, visto que o próprio espaço museal é reflexo das concepções dos sujeitos que participam do cotidiano da instituição. O contexto no qual o museu está inserido não representa meramente um plano de fundo, mas influencia diretamente na atuação desse espaço durante o contato com o público. De acordo com Maria Célia Santos, “o museu, como instituição histórico-socialmente condicionada, não pode ser considerado um produto pronto e acabado; ele é fruto das ações dos sujeitos que o constroem e reconstroem cotidianamente.” (Santos, 2008, p. 140).

Compreender a história institucional e as perspectivas que guiaram o museu desde sua fundação adquire então função fundamental para a elaboração teórica que este artigo pretende realizar. Nesse sentido, nos convém estudar as obras de Lídia Maria Meirelles, coordenadora do MUPI entre os anos de 1987 e 2000 e 2008 a 2024. Sua tese de doutorado “*Museus Universitários e Políticas Públicas: gestão, experiências e dilemas na Universidade Federal de Uberlândia*” (2015) e o livro “*Museu do Índio – experiências, memórias e coleções*” (2017), constituem, conseqüentemente, fontes indispensáveis para nos debruçarmos sobre as circunstâncias que envolvem a origem do museu, sua conjuntura e as concepções que guiaram administrativamente o museu ao longo de décadas.

A obra de Meirelles “*Museu do Índio – experiências, memórias e coleções*” (2017), especificamente, pode nos situar adequadamente para entender o contexto local que posteriormente influenciaria a criação do museu. Ainda em seu primeiro capítulo, a autora destaca a participação histórica fundamental de Dona Maria Oranides Crosara, moradora da cidade de Uberlândia e, naquele momento, detentora de uma riquíssima coleção de mais de 100 objetos provenientes de diversos grupos indígenas (Meirelles, 2017, p. 26).

Dona Maria Oranides não se limitaria a colecionar os objetos, como também se responsabilizaria por promover eventuais exposições de artesanato indígena, repassando aos visitantes as informações sobre uso e importância desses objetos para suas respectivas comunidades. Segundo Meirelles, ela recebia no ambiente de “sua própria casa muitas escolas e, de maneira intuitiva, sensível e inteligente, ensinavam crianças e professoras a entender o complexo mundo indígena.” Embora Meirelles não especifique as metodologias e abordagens adotadas no decorrer das exposições realizadas por Dona Maria Oranides, notamos aqui a já

utilização das peças que posteriormente constituiriam o acervo inicial ao museu em práticas que não se restringiam à mera coleção de objetos.

O acervo da uberlandense representa marco fundamental para explicarmos a origem do MUPI. Foi a posterior doação da coleção à Universidade Federal de Uberlândia em 1986, ao curso de História, mais precisamente, ao Núcleo de Pesquisa e Documentação em História e Ciências Sociais /NUHCIS (atualmente chamado de Centro de Documentação e Pesquisa em História/CDHIS) que possibilitou a organização institucional do acervo.

A coleção de artefatos nomeada de “acervo etnográfico” se expandiu gradativamente “graças a constantes doações por parte da comunidade e aquisições feitas pela Universidade”, passando a ser gerida administrativamente atendendo as premissas de conservação, pesquisa, catalogação e exposição. A oficial inauguração do popularmente conhecido por “Museu do Índio” seria realizada no ano seguinte, em 1987.

Inicialmente localizado em imóvel alugado no Bairro Lídice, o museu foi transferido em 1992 para o bloco 1Q do Campus Santa Mônica, no terceiro piso, junto ao NUHCIS. O bloco, que até o momento da escrita deste trabalho ainda abriga o CDHIS, já apresentava sérias problemáticas relacionadas à falta de acessibilidade durante visitas públicas, uma vez que as escadas do bloco ainda hoje comprometem a acessibilidade de crianças e idosos aos andares superiores (Meirelles, 2017, p. 29).

Além do difícil acesso, as complicações estruturais também já incluíam o aumento quantitativo do acervo, que exigia condições materiais mais amplas, justificando nova mudança de endereço em 1996 para outro imóvel alugado pela Universidade Federal de Uberlândia. De acordo com Meirelles “as condições eram, indiscutivelmente, melhores tanto para as coleções quanto para o público. Mas o valor a ser dispensado ao aluguel foi preponderante para a decisão de se fazer uma nova mudança” (Meirelles, 2017, p. 29), realizada logo depois, novamente em direção ao Bairro Lídice, onde permaneceu como sede por cerca de 10 anos. Durante esse período, no início da década de 2000, o museu saíria da tutela direta do curso de História, se consolidando efetivamente sob a atual estrutura administrativa da PROEXC como órgão da Diretoria de Cultura (DICULT).

Antes da última mudança realizada em 2023, o museu se encontrava desde 2008 no Bairro Santa Maria, na Rua Vitalino Rezende do Carmo, nº 116, com persistentes denúncias relacionadas à necessidade de “conseguir ampliar o seu espaço com a edificação de uma nova e bem planejada sede, que permita acondicionar, de maneira estruturalmente adequada, tanto

sua reserva técnica e área expositiva quanto os demais setores e serviços do Museu” (Meirelles, 2017, p. 29).

As condições estruturais da instituição são, por sinal, objeto de crítica da ex-coordenadora em diferentes textos, questionando explicitamente a relação que se estabelece entre Universidade e Museu em múltiplas ocasiões. Sua tese apresentada em 2015 reforça ainda mais esse conflito ao analisar as políticas públicas que envolvem esse vínculo, afirmando que

Há ainda hoje um grande desconhecimento do que são os museus universitários, e os próprios profissionais desconhecem o que são e o que fazem outros órgãos similares. Esse problema pode ser consequência da origem das coleções, confinadas nos laboratórios e departamentos como meros instrumentos para investigação e com raro esforço na concepção de um projeto museográfico adequado ao público. (Meirelles, 2015, p. 12)

De acordo com a antropóloga, a gestão acadêmica tende a desconsiderar aspectos fundamentais que caracterizam um museu universitário: como instituição, o museu possui funções que não se limitam à extensão universitária, constituindo órgão que possui funções e deveres atrelados a normas e legislações federais específicas, além da inserção em extenso debate teórico da museologia (Meirelles, 2015, p. 241). Soma-se a isso a carência de medidas administrativas que determinem legalmente a preservação e relevância do patrimônio cultural da universidade e a constante alternância política dos grupos responsáveis pela administração superior. Ou seja, as recorrentes mudanças de localidade podem ser interpretadas dentro do contexto de instabilidade, que incluem denúncias, por parte da ex-coordenadora, sobre infestações no acervo, descaso das autoridades e escassez de auxílios orçamentários.

A falta de documentos que comprovassem a existência legal do museu, como portarias e regimento interno, aprovado e formalizado somente em novembro de 2020², contribuiriam ainda mais para a fragilidade administrativa das entidades superiores, dificultando a obtenção de recursos e exigindo a solicitação de verba por meio de critérios de seleção de editais criteriosos que dispõem de “fundos também escassos” (Meirelles, 2015, p. 219). Apresenta-se, aqui, uma dinâmica institucional que fundamenta o questionamento “a Universidade ajuda os museus ou os museus ajudam a Universidade a cumprir seu papel sociocultural?” (Meirelles, 2015, p. 240).

Meirelles entende que, dentro do contexto universitário, o “Museu do Índio existe de fato, mas não de direito”. Ainda assim, valoriza o trabalho realizado ao longo das décadas pelo museu

² UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 13/2020, de 18 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o Regimento Interno da Divisão Museu do Índio (MUSINDIO) da Universidade Federal de Uberlândia.

como “referência na região; e são crescentes seus resultados”, desempenhando sua função educativa e social mesmo diante das limitações burocráticas e estruturais impostas, prezando por

Colecionar, proteger, compreender e difundir os bens culturais indígenas sob sua responsabilidade, promovendo o reconhecimento e a valorização desse patrimônio. Sendo assim, trabalha de modo permanente, em busca de fomentar o diálogo com a comunidade local, nacional e internacional, com o intuito de provocar no público, uma mudança na forma de olhar e compreender as sociedades indígenas. (Meirelles, 2017, p. 31)

Para a ex-coordenadora, o Museu dos Povos Indígenas da UFU se constitui como referência regional que atua “com o intuito de pesquisar, compreender e disseminar informações sobre a cultura indígena” (Meirelles, 2017, p. 33). O espaço objetiva, assim, promover “esforços na perspectiva da construção de conhecimentos e de conteúdos que promovam o diálogo intercultural e o respeito à alteridade” (Meirelles, 2015, p. 224) em público recebido anualmente que compõe, em média, 13.000 alunos das redes de ensino público e privada e 1.500 pessoas da comunidade em geral, como apontado pela ex-coordenadora:

O Museu do Índio recebe diversos tipos de visitantes, entretanto sua maioria é composta de alunos de Ensino Fundamental e Médio. Também conta com a presença constante de estudantes universitários, professores da cidade e região, pesquisadores e público espontâneo – comunidade em geral. (Meirelles, 2017, p. 37)

A nova e última mudança do museu no segundo semestre de 2023 para o Centro de Cultura e Cidadania da UFU, na Rua Duque de Caxias, nº 285, na região central de Uberlândia, visava justamente evitar a instabilidade cotidiana de permanência em imóveis alugados, sanar os problemas estruturais expostos e aumentar o fluxo de público espontâneo³. Contudo, ainda carecendo de auxílios orçamentários para a adequação necessária do espaço para recebimento do público e montagens de exposições do acervo⁴, o qual será detalhado mais minuciosamente no próximo capítulo.

Pensando o contato com o público e a caracterização clássica do museu como um guardião de memórias cristalizadas (Nora, 1993), a tentativa de análise das práticas de educação do Museu dos Povos Indígenas perpassa por uma pequena recapitulação das relações que podem ser estabelecidas entre passado, presente e comunidade.

³ **Índio ou indígena?:** aniversário de 36 anos do Museu do Índio marca renomeação e mudança de local-sede. **Comunica UFU**, Uberlândia, 30 out. 2023.

⁴ **Esclarecimentos sobre o funcionamento do Museu dos Povos Indígenas.** **Comunica UFU**, Uberlândia, 15 abr. 2026.

Essa associação entre presente e passado revelaria formas pelas quais as pessoas tendem a compreender espaços que articulam temporalidades, tais como o museu. Para Hartog, a relação entre sociedade e tempo pode ser interpretada a partir do conceito de *Regimes de Historicidade*, o qual “serviria para designar a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana” (Hartog, 2013, p. 29). Segundo o autor, a crise do tempo contemporânea não se refere necessariamente ao próprio tempo, mas à relação que se estabelece com as temporalidades, dificultando uma articulação saudável entre passado, presente e futuro. Definido por um regime presentista, nosso modo de organização social estaria cada vez mais propenso à aceleração e, consequentemente, estagnado no momento presente (Hartog, 2013, p. 14).

Nora afirma que os museus seriam criados como lugares cuja (teoricamente) principal função é concentrar os suportes materiais dessa sociedade que já não se recorda espontaneamente de suas próprias lembranças. De acordo com o francês, “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos. [...] Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria” (Nora, 1993, p. 13).

Os *lugares de memória* se multiplicariam então devido à necessidade contemporânea de fabricação de referências simbólicas do passado, visando compensar a perda do vínculo sentimental na experiência cotidiana. No entanto, restringir o Museu dos Povos Indígenas da UFU à sua função de concentração de suportes materiais do passado seria reduzir a complexidade de suas funções.

Como museu universitário, embora prevaleça uma associação automática entre museu e contato com o público, classificando-o como área extensionista da universidade, a pesquisa e o ensino também constituem elementos fortemente presentes em seu cotidiano de atuação. O potencial multidisciplinar da instituição trabalha com temas fundamentais das áreas de formação dos alunos de diversos cursos de licenciatura, apresentando abordagens que diferem dos moldes acadêmicos tradicionais e agregando pesquisa e ensino de forma integrada. (Meirelles, 2015, p. 241)

Além disso, como relatado por Meirelles, mesmo antes da institucionalização do acervo, o manejo de Dona Maria Oranides Crosara já demonstrava a utilização da coleção como ferramenta educacional no espaço informal de sua residência. Em suma, mesmo que a preservação do acervo seja indispensável, as pessoas historicamente responsáveis pelas coleções não se limitaram ao ofício de “guardião do passado” tal como formulado por Nora.

Temos um padrão recorrente, tanto funcional quanto histórico, na relação que se estabelece com os objetos, no qual eles não são apenas preservados, mas utilizados como ferramentas centrais em intervenções educativas, destacando-se tanto no manuseio da coleção adotado por Maria Oranides Crosara quanto nos registros e ações administrativas da ex-coordenadora Lúcia Maria Meirelles.

A análise do museu e de suas atividades pedagógicas pressupõe então compreender a instituição como um agente intrinsecamente vinculado à articulação de temporalidades, cuja atuação dos gestores responsáveis pelas coleções demonstra um interesse recorrente em trabalhar ativamente com as perspectivas dos visitantes relacionadas aos povos indígenas mesmo antes de sua fundação.

Nesse aspecto, as reflexões do museólogo brasileiro Ulpiano Meneses podem nos ajudar a pensar os processos educativos e seus vínculos com o aspecto temporal do museu. Segundo o autor, é indispensável valorizar o princípio crítico da historiografia no decorrer do contato com o público, buscando sobrepor a alienação dos bens culturais que tendem a ser transformados em mercadoria desde a consolidação do modo de produção capitalista (Meneses, 1999, p. 19).

Frente essa alienação, as práticas em espaços que envolvem a relação passado e presente deveriam fundamentalmente buscar a multiplicidade de perspectivas, apreciando o aspecto crítico da historiografia e intentando construir sentidos sobre o tempo a partir dessa mesma pluralidade de experiências. Evitaríamos, assim, monopolizar a narrativa histórica e limitar sua utilidade no presente:

Na verdade, ao pretender anular distâncias com o passado, acaba reduzindo-o a mero presente anacrônico: eis um outro caso de ‘disneyficação’ da História. Supor que se possa ‘visitar o passado’ – um passado fetichizado e congelado, oferecido à visão, confundida com o conhecimento – é postura confortavelmente anti-histórica e antipedagógica, pois nos aprisiona no presente e, incapaz de nos fazê-lo apreender no confronto crítico com o diverso, o outro, a alteridade, transforma-o no único termômetro capaz de tudo medir. (Meneses, 1999, p. 18)

A “disneyficação” da história seria prejudicial por acabar com as possibilidades pedagógicas e funcionais do passado à sociedade, já que a reconstrução simbólica do passado exigiria tratar da complexidade de disputa de narrativas. A representação da memória e sua forma “fetichizada” encarnaria, para o autor, uma ameaça ao potencial crítico da história, que deveria prezar pelo confronto com a alteridade ao invés de romantizar a memória como referência histórica absoluta.

Essa disneyficação se destacaria quando, por exemplo,

De forma paralela atuam instituições documentais que exploram a cultura material, como os museus, formalizando a descontextualização da informação. Pior ainda é que as tentativas de contextualização — por exemplo, em exposições museológicas — por mais generosas que sejam seus intentos, têm agravado os efeitos negativos da descontextualização, por reproduzirem, sob forma de cenário, contextos de mera aparência. (Meneses, 1999, p. 25)

Dada a articulação de saberes diversos intrínseca à realidade do Museu dos Povos Indígenas da UFU durante a realização de suas práticas de educação patrimonial é essencial situarmos a crítica de Meneses dentro da mediação recorrente no espaço museal em questão, ressaltando possíveis especificidades que envolvem o MUPI e suas temporalidades, para não confundirmos as práticas adotadas pelo museu como “espetacularizações” ou curiosidades.

Considerando a prática dialógica, as concepções de tempo não podem ser universalizadas. De acordo com o professor Daniel Munduruku, especialista em diversidade cultural indígena e originário do povo mundurucu, existem culturas que não partem especificamente da ideia de linearidade temporal:

O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autorreforçam mutuamente[...]. É a lógica da resignificação dos símbolos que permite às gentes indígenas passearem pelo passado utilizando instrumentos do presente, e vice-versa também. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos, fazendo com que a cultura se autorresigneifique e dê respostas às novas demandas. (Munduruku, 2012, p. 70)

Vale pensarmos como isso se aplicaria no contexto de um espaço que trabalha com múltiplas matrizes de conhecimento como o MUPI. Ao alertar à “redução do passado a um mero presente anacrônico”, Ulpiano Meneses busca, fundamentalmente, valorizar o potencial crítico do passado e alertar para os problemas de utilização da memória na historiografia/museologia.

Na anacronia destacada por Meneses, o problema não seria a circularidade entre passado e presente, mas a sua aproximação acrítica. Nesse sentido, trabalhar com concepções não lineares do tempo não poderia ser confundido, dentro do campo educativo, com o anacronismo do presente condenado por Meneses. Nas palavras do professor Daniel Munduruku, “o corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial” (Munduruku, 2012, p. 71). Essa concepção na qual a memória é fundamental e possui capacidade de absorver elementos em resposta às demandas do presente aparenta se apresentar aqui como forma de pertencer e compreender o mundo.

Para Ailton Krenak a memória se manifestaria como imprescindível na caótica atualidade. De acordo com esse autor, “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (Krenak, 2019, p. 14). O escritor valoriza constantemente

a presença do passado no presente por meio da ancestralidade, tal como destacado pelo coautor do livro *Lugares de Origem*, Yussef Campos:

As camadas temporais, a linearidade do tempo, a divisão entre passado, presente e futuro. Tudo isso é incapaz de perceber a episteme trazida por Ailton em suas falas. A presença incontestada do passado no presente é inexorável. Não só pelas formas não indígenas, como também pela patrimonialização de bens culturais ou o uso da História e da memória para jogar luz em fatos e sujeitos pretéritos. Mas pela reivindicação da ancestralidade como argumento de autoridade, de transmissão de conhecimento e de questionamento da imposição dos conceitos eurocêtricos sobre os povos originários. (Krenak & Campos, 2021, p. 62)

Diante das concepções apresentadas, trabalhar com articulações passado/presente demanda também considerar a possibilidade de ontologias temporais diversas. Em contextos como o do MUPI, nos quais as práticas educativas mobilizam saberes acadêmicos e comunitários, valorizar esses conhecimentos nas atuações do museu não representa transformar o outro “no único termômetro capaz de tudo medir”, mas assumir que tampouco podemos transformar nossa própria ciência e perspectiva nesse mesmo termômetro. Apreciaríamos, assim, tanto a função do museu diante da história pública, tal como proposto por Letícia Bauer (Bauer, 2021, p. 63), quanto a finalidade social da universidade que o abriga (BRASIL, 1996, art. 43, inc. VI).

O afastamento de noções historiográficas antipedagógicas e anti-históricas inclui, portanto, trabalhar com a possibilidade de existirem modos diferentes de lidar com o tempo, prezando pela variedade educativa e epistemológica intrínseca ao cotidiano do museu. E em nosso caso, propiciar a expressão de conhecimentos que considerem a legitimidade de leituras temporais diferentes não representará o abandono da consciência crítica.

É importante, portanto, analisarmos como esse confronto crítico com o diverso defendido por Meneses se manifesta no decorrer das atividades realizadas pelo museu compreendendo como as construções interculturais, entre elas as interpretações temporais distintas, estimulam a criticidade dentro do campo de educação em história.

Nas atividades educativas do museu é fundamental lembrar que o público também constitui parte essencial do processo pedagógico, trazendo consigo suas experiências e leituras sobre a realidade. Refletir sobre a produção de sentidos também exige então pensar como essas interpretações podem ser articuladas com o conteúdo trabalhado no decorrer dos eventos.

Compreendendo o MUPI a partir de uma breve retomada de seu histórico institucional e de funções que não se limitam à preservação da memória, percebe-se como o museu universitário se insere em debates mais profundos do que parece à primeira vista. Neste momento é, então,

indispensável que analisemos mais profundamente o acervo da instituição e como a materialidade se vincula aos processos pedagógicos que este trabalho pretende analisar.

3. MEMÓRIA E ICONOGRAFIA

A coleção inicial de 100 peças cedida por Dona Maria Oranides Crosara que culminou na fundação do Museu dos Povos Indígenas foi sendo acumulada pela moradora de Uberlândia por meio do acompanhamento a viagens dos familiares em regiões de pesca em Goiás, Tocantins e Mato Grosso no decorrer da década de 1960. Segundo os registros de Meirelles, “Neste percurso, encontrava grupos indígenas, aos quais ia adquirindo objetos e tendo acesso às maneiras com que eram confeccionados, a forma e ocasião de uso, a matéria prima, além de informações sobre o próprio grupo” (Meirelles, 2017, p. 77).

O contato com os grupos indígenas diversos e suas aldeias, entre eles os Karajá, Javahé, Xambioá, Krahó, Xavante, Bororo, Krikati, e, Terena, propiciavam uma profundidade ainda maior aos diálogos realizados com estudantes e visitantes em suas exposições na cidade de Uberlândia, apresentando as peças de cerâmica dos Terena, as armas diversas dos Karajá e Javahé, colares e arcos utilizados pelo povo Bororo, flechas confeccionadas pelos Nhambikuara, e outros bens materiais de diversos grupos e que foram doados durante o percurso.

As contribuições da moradora de Uberlândia ao acervo etnográfico, no entanto, não se restringiram a tais objetos, tendo doado à Universidade outras peças mesmo após a fundação do museu enriquecendo ainda mais o acervo somando-as às progressivas aquisições do MUPI nos anos posteriores, dentre as quais, destacam-se a obtenção de plumárias do grupo Rikbaktsa em 1987 e das bonecas do grupo Karajá (em suas fases antiga e moderna), em 1988.

Vale ressaltar que o acervo do museu também conta com objetos diversificados do grupo Kayapó, como colares, brincos, pulseiras, cestos e ferraduras, além do conjunto Tapirapé, que inclui duas máscaras ritualísticas que motivaram pesquisa de campo da ex-coordenadora Lídia Maria Meirelles, duas painéis e objetos de múltiplas finalidades, como ritualísticos, uso doméstico, e outros. Além das coleções citadas, o museu dispõe de várias outras peças que foram adquiridas ou doadas pela comunidade ao longo das décadas. Entretanto, de acordo com a antropóloga, muitos não possuíam descrição ou informação específica sobre matéria-prima, utilidade ou origem, cabendo ao museu a investigação e a delimitação dos itens que constituem

o acervo e que até o momento constituem cerca de 2500 objetos oriundos de, aproximadamente 80 povos indígenas diferentes.⁵

Tratando-se do acervo, é coerente ressaltar que a materialidade compõe traço marcante da memória coletiva, bem como, peculiar da instituição museal. Conforme proposto por Leticia Bauer,

Museus são espaços peculiares de relação do público com a multiplicidade de realidades, próximas ou distantes, passadas ou presentes. Há uma interação espacial, uma imersão no espaço expositivo, um contato visual e, por vezes, físico com o acervo. Estamos diante do que Waldisa Rússio Guarnieri (2010) denominou de “fato museal”, compreendido como a relação entre o sujeito conhecedor e a materialidade. (Bauer, 2021, p. 60)

Apesar da falta de disponibilização de recursos para a montagem das tradicionais exposições físicas em sua sede após a mudança de localidade em outubro de 2023, o MUPI recorrentemente intenta valorizar seu próprio acervo a partir de mostras itinerantes. São os casos dos eventos “Coleções Etnográficas: Série Plumária”, realizado no Centro Cultural da UFTM de 19 até 30 de agosto de 2024 e “Coleções Etnográficas: Série Cerâmica”, exposta na Biblioteca Central Santa Mônica de 25 agosto a 5 de setembro de 2025.

A interação espacial destacada por Bauer torna válido associar as concepções de materialidade com nosso objeto de estudo, examinando mais profundamente o modo como se relaciona com o universo físico. Segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1990), o espaço compõe aspecto determinante na realidade inteligível do ser humano. O meio que nos cerca estabelece uma conexão ambígua com o indivíduo: ao mesmo tempo em que é moldado pelas práticas sociais e experiências coletivas, também exerce influência direta sobre o modo que compreendemos a realidade. O quadro espacial se constituiria então como parte essencial da memória coletiva ao integrar elementos que participam ativamente da construção do sentimento de pertencimento do indivíduo com o mundo (Halbwachs, 1990, p. 133). Na concepção de Halbwachs, o espaço integraria o imaginário de uma comunidade e, conseqüentemente, sua memória social, reforçando os vínculos do indivíduo com sua própria identidade e tradição.

A análise dos processos educacionais dentro dos museus pressupõe, assim, o entendimento do universo físico como elemento ativamente participativo na formulação de sentidos, estando diretamente relacionado à construção da memória coletiva. Nessa perspectiva, apesar da função da instituição não ser restrita à conservação dos bens materiais disponíveis no acervo, a proteção das coleções trata tanto de sua preservação como referência temporal, quanto

⁵ Disponível em: <https://mupiufu.wixsite.com/mupiufu/acervo>

também da possibilidade de sua utilização como “meio capaz de promover a diversidade cultural, a participação comunitária e a democratização do acesso da sociedade às expressões culturais e ao patrimônio material e imaterial do país” (Meirelles, 2015, p. 171).

Contudo, dentro da realidade acadêmica, Meirelles aponta que a carência de auxílios financeiros e normativas que regularizem a atuação dos museus universitários reforçam um descuido institucional com a amplitude de funções que o espaço museal necessita realizar (Meirelles, 2015, p. 217). Além da montagem de exposições das coleções estar necessariamente atrelada à estrutura física nas quais os museus se encontram, cujas respectivas condições já foram destacadas no decorrer do primeiro capítulo, a manutenção do acervo não representa somente adquirir e guardar objetos, mas proporcionar meios para preservar o bem material (incluindo acondicionamento e conservação preventiva) a fim de possibilitar catalogação, pesquisa e utilização das coleções como suporte na promoção de ações educativas e de difusão cultural:

De origens e tipologias diversificadas, os museus universitários demonstram uma pluralidade de configurações, de estruturas físicas e jurídicas, de capacidade técnica e científica e de processos museológicos distintos. [...] Seus acervos e coleções, como suportes de informação são essenciais e ilimitados no desenvolvimento de pesquisas para as diferentes ciências, desvelando e assumindo outra dimensão da realidade. O uso didático do objeto, potencialmente mediado, pode demonstrar esta frenética propensão humana para a diferenciação cultural. (Meirelles, 2015, p. 14)

Dada a mediação como característica intrínseca às ações educativas, é fundamental nos aprofundarmos um pouco em diferentes relações que se estabelecem com a materialidade, visando entender como uma prática pedagógica pode possibilitar a educação de sentidos que não se limitam às formas de pensar.

Na obra *Contos Indígenas Brasileiros* (Munduruku, 2005), Daniel Munduruku apresenta narrativas dos povos Munduruku, Guaraní e Kaingang que, distintas entre si, demonstram rios, animais e elementos da floresta não se constituem como exteriores aos humanos, sendo participantes ativos da vida coletiva. Segundo Munduruku,

Muitos dos personagens que por aqui passam não são criação de uma mente insana, mas são personagens vivos de uma realidade repleta de mistérios com seus seres, espíritos, duendes, encantados, bruxas; seres com os quais as pessoas se relacionam, aprendem, crescem, brincam, brigam; seres que metem medo nas crianças e nos adultos; seres que embalam a fantasia e alimentam os mistérios da própria existência. (Munduruku, 2005, p. 3)

Pode ser interessante pensarmos esse debate a partir de uma narrativa Kaingang, por exemplo, grupo indígena responsável pela confecção de uma coleção de cestarias, doada ao museu em 1987 pela professora Mônica Chaves Abdala (Meirelles, 2017, p. 90). Em um dos

últimos contos apresentados no livro de Daniel Munduruku, *Depois do dilúvio* (Munduruku, 2005, p. 43), o autor narra uma história contada pelas pessoas mais velhas do povo Kaingang aos netos. Na história, a Terra viveu um grande dilúvio nos tempos antigos de modo que o topo da serra Crinijimbê seria o único lugar seguro para sobreviver à chuva que alagava o mundo.

Na história apresentada pelo autor, os ensinamentos do tamanduá-mirim ao povo Kaingang e a criação dos jaguares e outros animais a partir dos desenhos de carvão dos Kaiurucré apresentam uma forte ligação entre indivíduo e a realidade que o cerca. Partindo dessa interpretação, a cultura material oferece grande valor educativo por possibilitar abordagens nas quais o acervo e as oficinas do museu não se constituem apenas como objetos ou práticas isoladas, podendo expressar diferentes formas de relação com o mundo.

O Museu dos Povos Indígenas da UFU e seu acervo possuem, nessa perspectiva, capacidade de auxiliar e servir como suportes para aproximações entre público e diversas maneiras de se constituir como sujeito. Destacam-se, portanto, metodologias que, como as oficinas de artesanato, contemplam a dimensão sensível do processo pedagógico.

Dessa forma, bem como formulado por Meirelles,

Ao representar o universo indígena e suas diversas práticas culturais, o museu pretende considerar a perspectiva pedagógica de seu acervo, potencializando esse espaço como referência e expressão dessas coletividades e contribuindo para que a educação [...] torne-se um espaço ativo de reflexão, valorização e respeito às diferenças étnico-culturais. (Meirelles, 2015, p. 214)

Será conveniente portanto, no decorrer da análise das atividades, pensarmos como os processos pedagógicos se relacionam com o contexto no qual estão inseridos. Dentro do caso específico do MUPI, as limitações orçamentárias e a insuficiência de “uma política universitária dirigida ao patrimônio cultural e aos museus, como também inexistência de ação do MEC com o propósito de promover essas instituições” (Meirelles, 2015, p. 194), refletem em mediações que consideram as condições atuais de estruturação do museu. Porém, são intervenções que ainda buscam trabalhar com o patrimônio cultural como referência do processo educativo, mesmo diante das limitações.

Podemos, portanto, associar a materialidade a uma variedade de modos de se pertencer à realidade, o que no caso do Museu dos Povos Indígenas tende a ser recorrente pelo contato constante com comunidades indígenas diferentes entre si, com ontologias e cosmologias específicas. Todavia, o estudo de possíveis influências do contato com diferentes leituras de mundo demanda repensar o potencial dos conteúdos produzidos no decorrer das atividades a

partir de uma abordagem mais aprofundada sobre o instrumento discursivo e a função social do museu.

4. MUPI: ENTRE DISPUTAS E REPRESENTAÇÕES

A denominação “Museu do Índio” é claramente exposta por Meirelles como fruto do contato constante da instituição com o público, em uma “insistência da comunidade, sobretudo do público escolar, que assim o designou” (Meirelles, 2015, p. 209). Entretanto, mesmo sob o nome de MUSÍNDIO, as práticas do museu já revelavam a identificação da presença de essencialismos no senso comum que deveriam ser combatidos: a exposição “Cultura Plural – da magia ao cotidiano”, realizada no final da década de 1990, é descrita por Meirelles como tentativa consciente de “desmitificação da ideia, muito difundida, sobre a existência de um índio genérico, em que todos são iguais” (Meirelles, 2017, p. 56).

O termo “índio” já se mostrava insuficiente frente as demandas sociais que envolvem o direito à cidadania dos povos originários no Brasil: a nomenclatura carrega simbolismos que tendem a folclorizar e generalizar indiscriminadamente a pluralidade das culturas indígenas. De acordo com Daniel Munduruku, “Por este caminho, veremos que não há conceitos relativos ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo e bugre são alguns deles. E foram estas visões equivocadas que chegaram aos nossos dias com a força da palavra” (Munduruku, 2019, p. 50).

Buscando acompanhar os debates relacionados à identidade indígena na modernidade, o MUSÍNDIO é renomeado em 2023 e passa a se chamar “Museu dos Povos Indígenas”, manifestando nominalmente a missão já pré-existente da instituição de difundir os bens culturais das sociedades indígenas visando enfrentamento de preconceitos e estereótipos.

A mudança na forma de olhar e compreender as comunidades indígenas manifestada na missão social do museu perpassa por compreender determinados aspectos das práticas educativas por meio das ferramentas discursivas que rondam a realidade do museu. Precisamos, então, tentar entender como o museu é capaz de movimentar significados e identidades através de suas formas de atuação.

De acordo com o jamaicano Stuart Hall, na contemporaneidade “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p.

13). O historiador afirma que a identidade é diretamente influenciada pelos processos discursivos que atribuem sentidos ao mundo que vivemos (Hall, 2006, p. 39). Trabalhar com representações seria, aqui, participar ativamente da formação identitária, construindo perspectivas que se relacionam diretamente com o contexto social no qual se encontra inserido o sujeito.

Ante essas formulações, é pertinente a colocação de Mário Chagas ao se referir aos potenciais de articulações de narrativas dos museus na contemporaneidade, no sentido que “os museus podem ser espaços celebrativos da memória do poder ou equipamentos interessados em trabalhar com o poder da memória” (Chagas, 2013, p. 23). São, portanto, espaços capazes de reforçar/tensionar hierarquias simbólicas e selecionar quais as narrativas dignas de legitimação e reconhecimento no meio social.

É válido interpretar aqui que a adoção da terminologia “Povos Indígenas” ao nome do museu retrata além de mera formalidade, o apoio institucional à necessidade de superação dos estereótipos/generalizações das culturas indígenas frequentemente presentes no senso comum. Estes, moldados ao longo de séculos de marginalização por meio de narrativas oficiais que buscam servir exclusivamente às estruturas de poder às quais interessam a manutenção de uma organização social excludente.

Esse suporte é claramente demonstrado na descrição dos projetos do MUPI e ressaltado especialmente nos momentos em que Meirelles descreve a atuação do Programa Museu Escola, criado com a intenção de propor novas maneiras de abordar a história e a cultura indígena dentro do ambiente escolar. Trabalhando em conjunto com professores e alunos, especialmente da rede pública de ensino, “sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil, por meio de informações atualizadas e críticas” (Meirelles, 2017, p. 39). Pretende-se, dessa forma, reafirmar o compromisso com a transformação social e formação cidadã através de leituras críticas do meio concreto com a difusão e valorização do patrimônio indígena brasileiro.

As articulações entre museu a escola se apresentam como essenciais na contemporaneidade do país, especialmente ao acatarmos as reflexões da professora, referência nos campos de estudo da museologia e educação Maria Célia Santos, na obra “*Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*”. Para a autora, no que se refere à educação em história, o currículo escolar tende a partir de construções teóricas importadas e distantes da realidade do alunado, dificultando a absorção da dimensão crítica do conteúdo. (Santos, 2008, p. 133)

No caso do museu, a proposição de ações educativas, tais como o Programa Museu Escola e as atividades a serem analisadas, visa o impacto no tempo presente a partir de processos museológicos que estimulem o sujeito a refletir e questionar sua própria concepção de realidade. Isso não representa a substituição ou diminuição do espaço escolar como referência imprescindível do processo pedagógico, mas a tentativa de se estabelecer, dentro da instituição museal, “uma relação efetiva entre educação e cultura, visando à apropriação, à reapropriação e à criação de novos patrimônios culturais” (Santos, 2008, p. 133), como destacado pelo art. 6º, inciso I, do regimento interno do museu ao tratar do compromisso com o cumprimento da Lei nº 11.645 e “o acesso do público geral e escolar às informações atualizadas e qualificadas sobre a realidade indígena.”⁶

Os projetos desenvolvidos nos espaços museais devem, por isso, “ser adaptados aos diferentes contextos, aos anseios e às expectativas dos diversos grupos com os quais atuamos [...] realizando um processo contínuo de ação e reflexão, no qual teoria e prática estejam sempre em interação” (Santos, 2008, p. 128). Os processos pedagógicos são, portanto, indissociáveis de seu respectivo contexto e se apresentam como ferramentas diretamente relacionadas às condições e formas pelas quais são tratadas as comunidades indígenas no país. Nesse caso, a educação como auxílio no modo de compreensão do sujeito acerca do universo que o cerca e que é direcionada para impacto efetivo no meio concreto pressupõe a indagação de questões que integrem teoria e prática de forma a promover a criticidade do indivíduo sobre sua realidade sociocultural. Segundo a autora,

Assim, educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criatividade e ação transformadora do sujeito e do mundo; uma atividade social e cultural, historicamente condicionada. A educação, portanto, está sendo compreendida como um “processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento elaborador a alavanca principal da intervenção ética. (Santos, 2008, p. 129)

A relação entre museologia e educação é aqui estabelecida a partir do reconhecimento do contexto histórico-social, se distanciando de uma verdade científica absoluta e assumindo as múltiplas concepções sociais e culturais como construções legítimas de uma comunidade diversa, trabalhando a concepção de cultura com o entendimento de que se trata de um processo dinâmico e diverso que participa da formulação da identidade.

⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 13/2020, de 18 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o Regimento Interno da Divisão Museu do Índio (MUSINDIO) da Universidade Federal de Uberlândia.

O movimento necessário não seria então o de homogeneização de uma única forma de vivência e percepção, mas justamente o reconhecimento das pluralidades e diversidades que englobam a sociedade brasileira, afinal, “Este conceito de diversidade nos permite ter uma visão mais ampla e reconhecer que não existe culturas superiores e culturas inferiores, assim como o julgamento de outras culturas a partir da nossa” (Grunberg, 2000, p. 161).

Logo, a historiografia não se limita à reconstrução cronológica-linear do passado, mas possui em seu cerne a intenção de construir fundamento crítico acerca das estruturas e narrativas que moldam o presente. Para a museologia exercer seu potencial educativo e cidadão, se torna indispensável a utilização do patrimônio cultural como ferramenta de aproximação entre o público e a realidade sociocultural atuando na construção e sentidos do sujeito e se constituindo como “um suporte essencial ao processo educativo e ao desenvolvimento social” (Santos, 2008, p. 128).

A análise das ações educativas no próximo capítulo intenta, por consequência, considerar o contexto de multiplicidade de narrativas e identidades encarando o Museu dos Povos Indígenas da UFU como um espaço de produção de sentidos que atua efetivamente na construção de percepções individuais e coletivas. Por meio dessa abordagem examinaremos o objeto de estudo levando em conta o meio social no qual a instituição está inserida, pensando mais profundamente como essas práticas podem de fato contribuir com a valorização do patrimônio indígena e como isso potencialmente se relaciona com uma leitura crítica e cidadã da realidade. De acordo com Bauer,

Os museus têm uma relação delicada com as demandas sociais. Seus acervos têm sido progressivamente acionados como instrumentos de afirmação identitária — quando não como “provas” em disputas movidas pelas mais diferentes motivações. A proliferação de museus comunitários é um dos aspectos dessa realidade, em que integrantes de grupos ou comunidades reúnem acervos e estruturam narrativas sobre sua trajetória a partir de um ponto de vista local — como proposta de solução para questões objetivas do presente. (Bauer, 2021, p. 66)

Com as linhas teóricas aqui desenvolvidas, passa-se a estudar as rodas de conversa e as oficinas de artesanato propostas pelo Museu dos Povos Indígenas da UFU. Buscaremos refletir sobre a produção de sentidos históricos dentro de uma instituição que articula narrativas de presente e passado, maneja diferentes formas de se constituir como sujeito e apresenta capacidade de atuar na construção das percepções individuais e coletivas que moldam a ideia de cidadania.

5. AS ATIVIDADES EDUCATIVAS DO MUSEU

A tentativa de compreender a importância do MUPI por meio da análise de seus processos educativos retoma os valores historicamente compartilhados pelos agentes que participaram da criação e direcionamento da instituição, destacando-se as figuras de Maria Oranides Crosara e Lúcia Maria Meirelles cujos esforços visaram utilizar o acervo disponível para a proposição de atividades que possibilitassem a valorização e a defesa das próprias comunidades que o produziram. Desse modo, distanciar o referido espaço museal de sua função única como guardião de memórias e objetos torna-se fundamental para estudarmos as ações educativas desenvolvidas e seus prováveis impactos efetivos na educação do tempo presente.

Para melhor analisarmos como a educação em história se associa concretamente com a instituição museal, é válido recorrer às reflexões do museólogo Mário Chagas, que interpreta a dinâmica da produção de sentidos nos museus como um processo que envolve escolhas da própria instituição:

Os agentes museais confrontam-se sistematicamente com dois movimentos de memória: um que se dirige ao passado e lá se cristaliza - como lembrança que aliena e evade o sujeito de si e do seu tempo, lembrança reificada e saturada de si mesma e por isso sem possibilidade de criação e inovação - e outro que se orienta para o presente. Dirigir-se ao passado, sem nenhuma perspectiva de mudança, implica a comemoração da ordem estabelecida, a afirmação da ordem jurídica, dos valores culturais dados, da verdade científica imposta. (Chagas, 2013, p.21)

É dentro da perspectiva de orientação para o presente que o trabalho se propõe a analisar as práticas de educação patrimonial do Museu dos Povos Indígenas da UFU, observando como tais ações podem contribuir para a formação histórica e cidadã a partir do encontro com o público.

As situações descritas e as falas atribuídas aos integrantes dos eventos a seguir são fruto da pesquisa empírica realizada por meio de observação participante e registrada em diário de campo logo após a execução das respectivas atividades. As abordagens aqui adotadas contaram com o consentimento dos responsáveis pela condução dos eventos e não refletem na totalidade dos valores educativos incitados pelo diálogo, mas em aproximações possíveis entre teoria e o decorrer das práticas.

Essa associação nos viabilizará examinar as rodas de conversa e as oficinas de artesanato, ponderando como cada uma dessas atividades mobiliza seus respectivos sentidos e de que maneira são construídos valores históricos e cidadãos.

5.1 RODAS DE CONVERSA

A intenção de utilizar as práticas educativas como meio de provocar reflexões críticas acerca das atuais condições das comunidades indígenas que se encontram em território brasileiro é claramente manifestada na dissertação de mestrado de Lídia Maria Meirelles, destacando-se o “modo próprio de utilizar as bases do conhecimento etnológico, juntamente com o exercício da museologia para intervir na educação” (Meirelles, 2002, p. 12) no objetivo de combater distorções, enfrentar estereótipos e constituir espaços de diálogo e construção coletiva sobre a temática.

Nesse contexto, as rodas de conversa se apresentam como ações pedagógicas que visam perpetuar o compromisso histórico do museu com a troca entre saberes indígenas, acadêmicos e comunitários de forma a promover reflexões que possibilitassem intervenções críticas e práticas na realidade concreta que nos é colocada. Seus planejamentos e execuções reafirmam então o papel político e cultural da instituição ao “propor e participar de maneira inclusiva nas transformações ao seu redor” (Meirelles, 2017, p. 21).

A proposição de rodas de conversa não é inédita na história recente do MUPI e inclui temas que visam diálogos interculturais e valorização dos saberes dos povos indígenas convidados, tais como “Territórios da Palavra – Vozes Indígenas na Universidade” e “Arte Urbana Indígena”, realizadas respectivamente em abril de 2025 e dezembro de 2018, bem como articulação de atividades incluindo docentes de escolas públicas e particulares como “Diálogos Interculturais” com a vinda de dez indígenas da etnia Xavante e uma liderança do grupo Wapichana (Meirelles, 2015, p. 222). Embora a data deste último evento não tenha sido especificada, vemos recorrentes tentativas de associação entre o museu e os espaços escolares, enfatizando a missão institucional de repensar de forma coletiva os modos pelos quais enxergamos a história e vivência das comunidades indígenas no país.

Todavia, o foco de análise deste subcapítulo constitui a roda de conversa “Cosmologia do tempo Guarani”, ocorrida em 26 de fevereiro de 2026 no atual espaço físico disposto ao Museu dos Povos Indígenas da UFU, na Rua Duque de Caxias, 285, bairro central da cidade. O público presente era composto de aproximadamente 30 pessoas (majoritariamente jovens e adultos), entre público espontâneo e alunos dos cursos de história, artes e biologia da Universidade Federal de Uberlândia.

A atividade foi mediada pelo museólogo da instituição Kássio Alexandre Paiva Rosa e o atual coordenador do museu Jean Luiz Neves Abreu, que ressaltaram a importância do encontro

como oportunidade de trocas e aprendizados, cedendo a palavra ao ministrante Tupã Werá (Ivandro Martins), liderança indígena Guarani Mbya e consultor de relações públicas da Aldeia Yvy Porã com ampla experiência em palestras sobre povos indígenas e cultura guarani em escolas, universidades e fundações.

Inicialmente, o palestrante se apresentou e disse que seu nome Tupã Werá possui significado vinculado ao trovão e à espiritualidade do povo Guarani Mbya, mas que em português ele era chamado de Ivandro Martins. A diferença dos nomes é o que proporcionou a abertura do primeiro tópico discutido na roda de conversa, acerca das línguas e linguagens utilizadas em nosso cotidiano com tanta naturalidade que eventualmente esquecemos como a própria língua portuguesa é resultado de um processo histórico de imposição dos valores europeus sobre as pessoas que se encontram em território brasileiro. Segundo Edson Kayapó, “por mais que os povos indígenas tenham apresentado resistência ao projeto catequizador jesuítico, o preço da ‘salvação das suas almas’ foi a imposição de uma nova língua — língua geral (nheengatu) e a implantação arbitrária de novos hábitos, pautados na moral cristã” (Kayapó, 2019, p. 60).

Ao debater palavras e expressões que usamos costumeiramente no dia a dia, a liderança Guarani Mbya afirma que “aprendeu a língua portuguesa para comunicar com quem é de fora”, relembrando como o idioma português falado diariamente também se trata de ferramenta política e situada. Tupã Werá ressalta como as crianças de sua aldeia aprendem somente a língua guarani até os 7 anos de idade, quando são introduzidas ao português, em processo que pode ser compreendido levando em conta as reflexões de Daniel Munduruku, já apontadas neste artigo, de dinâmicas culturais que não são presas ao passado, mas que podem responder às novas demandas do presente.

O diferencial linguístico preparou consistentemente o terreno para debater-se, em um segundo momento, a alteridade cultural entre temporalidades. Considerando a familiaridade do público com a marcação cronológica e linear do tempo, o palestrante trouxe uma imagem para demonstrar como a temporalidade se manifesta na cultura Guarani Mbya. Segundo a apresentação de Tupã Werá, dividida em periodicidades que marcam o tempo de forma cíclica e se orientando de acordo com astros, transformações da natureza e celebrações, Ara Ymã e Ara Pyau constituem passagens essenciais que direcionam a vivência da comunidade e articulam épocas de caça, plantio e colheita de acordo as mudanças manifestadas pelo mundo que nos cerca. Para demonstrar essa concepção, o ministrante exibiu na televisão disponibilizada pelo museu a fotografia de um marcador arquitetado para acompanhar a passagem dos ciclos, feito

de madeira e penas amarelas que eram retiradas progressivamente de acordo com o tempo vivido.

Figura I



Fonte: Museu dos Povos Indígenas/UFU, 2026.

A contraposição entre o formato familiar ao público de medição do tempo linear/cronológico habitual e a percepção introduzida pelo condutor do evento, além de manifestar diferença cultural, também desnaturaliza as construções temporais amplamente consagradas e representadas por relógios, calendários e concepções de progresso contínuo. O consultor de relações públicas da Aldeia Yvy Porã reitera que a costumeira pergunta “quantos anos você tem?” sequer possuiria sentido sem a linearidade temporal que impera em nosso modo de organização social.

Essa discrepância não representa somente diferença de perspectivas sobre um mesmo fenômeno, mas reflete profundas alterações nas formas pela qual se constrói a relação com o outro e com o mundo que nos cerca. Para Tupã Werá, a associação entre tempo e progresso é intrinsecamente conectada com uma suposta concepção de desenvolvimento, na qual se tem uma acumulação progressiva de posses e objetos ao longo da vida a partir do trabalho. Nesse caso, a dinâmica desse regime temporal contínuo e linear manifesta diferenças culturais, bem como diferenças nas próprias formas de conceber os modos de vida, visto que a acumulação de bens não constitui aspecto central na cultura Guarani Mbya. A aplicação indiscriminada e indevida dessa linearidade temporal frente grupos sociais que podem medir o tempo de maneira diferente evidencia relações de poder nas quais, como reiterado pelo palestrante ao ser

questionado sobre as políticas atuais de demarcação de território, “supõe-se que os indígenas devem conviver com o mundo de fora e não o mundo de fora conviver com os indígenas”.

Essa concepção é também retratada por Ailton Krenak quando afirma que a consolidação do modo de produção capitalista não representaria somente a alienação dos bens culturais como apontado por Ulpiano Meneses, mas também estabeleceria dinâmicas sociais baseadas em uma racionalidade utilitarista. Segundo Krenak, ao transformarmos o presente em mero instrumento para atingir o futuro, inevitavelmente descartaremos tudo aquilo (e aqueles) que julgarmos irrelevantes durante essa suposta marcha:

Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela. (Krenak, 2020, p. 7)

À luz dessa perspectiva de naturalização de formulações temporais que reforçam princípios capitalistas e consolidam relações de poder excludentes, podemos pensar o modo pelo qual Tupã Werá prosseguiu o diálogo realizado na roda de conversa com o questionamento “onde vamos chegar com esse tempo?” Na visão de Krenak, a própria ideia de progresso oferece instrumentos para a permanência de uma lógica excludente em nossa sociedade, pois separa o que é sub-humanidade e inútil para um suposto “desenvolvimento” daqueles que possuem valor para a manutenção e continuidade da hierarquia social vigente.

Dentro do campo de educação em história, o próprio processo pedagógico implica no reconhecimento do “ordenamento de conteúdos, procedimentos, práticas e discursos em determinada ordenação temporal” (Albuquerque, 2016, p. 24). Trata-se de compreender como nos relacionamos com o tempo, deslocando os sentidos do conhecimento histórico para além do que é comum ou cotidiano para os envolvidos no processo educativo de forma a “preparar o aluno para conviver com o diferente, com o distante, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança”.

Com esse aspecto característico da educação histórica, o contato do público com a vivência temporal Guarani Mbya expressa por Tupã Werá no evento e suas indagações refletem em práticas pedagógicas que não visam necessariamente hierarquizar ou julgar concepções temporais distintas, mas assumi-las como construções legítimas da realidade que manifestam formas dignas de pensar, existir e se constituir como pessoa.

O distanciamento de uma única leitura de mundo inquestionável e absoluta assume função ainda fundamental no que se refere à educação em história, dado que “os conteúdos transmitidos pelas escolas ao longo dos anos têm privilegiado padrões de cultura importados, aplicados sem a devida mediação social, em currículos com conteúdos impostos de cima para baixo, dissociados da realidade dos alunos” (Santos, 2008, p. 133). Nessa perspectiva, a proposição dos projetos pedagógicos do museu historicamente considera o contexto socioeducativo que nos é apresentado, intentando, de algum modo, enfrentar as limitações prescritas sistematicamente aos profissionais da educação diante do que Luís Fernando Cerri interpreta como um padrão de políticas públicas que menosprezam a construção de projetos coletivos para o futuro da sociedade, em detrimento de uma abordagem “liberal ou neoliberal, de que o povo precisa de uma educação para o trabalho, para a resolução dos seus problemas imediatos, principalmente” (Cerri, 2011, p. 125).

Frente essa colocação, mesmo considerando reformas educacionais que intencionem prioritariamente a preparação para o mercado de trabalho, incitar atividades práticas que estimulam questionamentos acerca das condições históricas e atuais dos povos originários em nosso país, tais como a roda de conversa, representa trabalhar valores formativos que não são dispensáveis, “uma vez que a cidadania só compõe seus elementos fundamentais a partir de conhecimentos sobre as formas de vida e de organização de povos diferentes e distantes, no tempo e no espaço, bem como de saberes sobre o que poderia ter sido, além daquilo que foi” (Cerri, 2011, p. 125).

Durante a atividade, Tupã Werá manifestou que “já me perguntaram se nós comemos gente. Já me perguntaram por que estou usando roupas. Bom, estou usando roupas na cidade porque senão vou preso né?” Podemos ver aqui como os conteúdos transmitidos a partir desse contexto educativo, além de reforçar concepções simplistas do patrimônio cultural e restringi-lo ao passado como apontado por Maria Célia Santos, nesse caso também reiteram noções equivocadas do tempo presente. Entre o bom humor do palestrante e risos do público, é importante ressaltar que essa fala demonstra consistentemente como o museu não é espaço isento das disputas simbólicas que permeiam a sociedade e seus órgãos educacionais, mas uma instituição permanentemente vinculada aos conceitos de memória e poder (Chagas, 2013, p. 25), e, conseqüentemente, às formas pelas quais ambos são articulados na contemporaneidade.

O objetivo dos projetos pedagógicos propostos pelo museu no decorrer das décadas, assim como descrito pela ex-coordenadora Lídia Maria Meirelles, não teria como fim a hierarquização de saberes ou a veracidade científica absoluta, mas, idealmente, tal como colocado por Chagas,

Trabalhar com a perspectiva de um movimento de memória que se conecta estrategicamente ao presente sem querer esquecê-lo, mas olvidando necessariamente alguns aromas do passado, conduz o agente museal ao reconhecimento de que aquilo que se anuncia nos museus não é a verdade, mas uma leitura possível, inteiramente permeada pelo jogo do poder. Onde há memória há esquecimento e lá onde há poder há resistência. (Chagas, 2013, p. 25)

O afastamento das linhas museológicas tradicionais visa então questionar estruturas de poder que atravessam o meio social e evitar lógicas coloniais de representação que resultam na redução dos povos indígenas a objetos e figuras estáticas pertencentes ao passado. Como adverte claramente Daniel Munduruku no volume sete da coletânea *Cultura Indígenas, diversidade e educação*:

Cultura parada no tempo é a cultura presente nos museus e nos laboratórios de pesquisas. A cultura viva tem que estar sempre atualizada para poder responder às questões do seu tempo. Pensar o indígena como um ser do passado é congelá-lo no tempo para ser apreciado como peça de museu. Acontece, no entanto, que somos seres do século 21. Imaginar que alguém deste século viva como se estivesse no século 16 é, no mínimo, incompreensão deste processo humano. (Munduruku, 2019, p. 52)

Então, as estereotipações expressas por Tupã Werá não podem ser interpretadas como eventos isolados, mas como uma condenação ao passado estático que é recorrente tanto no contexto museal quanto no ambiente escolar. Além de congelar culturas e sujeitos, trabalhando em prol de representações hierarquizadas, esse congelamento também afasta as comunidades indígenas de qualquer possibilidade de reconhecimento de sua presença ativa no século XXI, sentenciando os povos originários ao passado remoto e reforçando os preconceitos expressados pelo palestrante que permanecem operantes.

Nesse sentido, a importância das crianças da Aldeia Yvy Porã aprenderem a língua guarani até os 7 anos de idade (quando são introduzidas ao português) e a abertura para as perguntas ao final da roda também são pontos importantes para considerarmos nessa análise. O processo de congelamento e violência simbólica destacado por Munduruku dificulta compreender as identidades indígenas como processos dinâmicos e atualizáveis ao mesmo tempo que são ligadas às suas ancestralidades. Essas ações não são mera curiosidade, mas retratam um elemento “fundamental para sobrevivência física e espiritual. É importante para a construção de sua identidade como povos do presente e não do passado como quer o modelo colonial em que vivemos” (Munduruku, 2019, p. 53).

Ao ser questionado sobre a demarcação territorial do território do povo Guarani Mbya, o palestrante reiterou a importância de manter a identidade e o “espírito forte” frente os problemas que envolvem a garantia dos direitos de sua comunidade. Assumir que essas identidades fazem parte da realidade social contemporânea é essencial para evitar que os povos

indígenas em sua pluralidade sejam marginalizados, constituindo-se em sujeitos dignos de reivindicações, direitos e cidadania frente ao Estado brasileiro. Segundo o professor Daniel Munduruku, “Compreender isso é fundamental para aceitar sua presença em nosso cotidiano. Pensá-los como nossos contemporâneos é oferecer-lhes a cidadania necessária para que se sintam parte desse lugar que chamamos Brasil.”

Para o consultor de relações públicas da Aldeia Yvy Porã, o direito ao território não deveria sequer ser discutido, dado que é teoricamente garantido pela Constituição Federal de 1988, referindo-se ao artigo 231, no qual é enunciado que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, art. 231). Contudo, Tupã Werá afirmou que a posse permanente à Terra Indígena Jaraguá, onde está localizada a Aldeia Yvy Porã, só foi concedida oficialmente por meio de portaria publicada em outubro de 2024, entre avanços e retrocessos processuais ao longo dos anos, mais de três décadas após a suposta garantia constitucional, como consta em documento disponível no site do Ministério da Justiça e Segurança Pública⁷.

Complementarmente, outro tópico fundamental debatido no decorrer da roda de conversa refere-se aos contatos iniciais do palestrante como estudante indígena no ensino escolar: as diferenças nos modos de aprendizagem entre a cultura Guarani Mbya e o sistema escolar tradicional destacaram distintas formas de compreender os conteúdos de disciplinas, como por exemplo geografia, física e matemática, manifestadas na vivência do palestrante no ato de plantar mandioca/milho ou confeccionar artesanatos, absorvendo conhecimentos das áreas a partir do aprendizado na prática. Ao longo da atividade, não somente a língua e o tempo precisaram ser repensados, mas o próprio modo pelo qual concebemos a educação.

As implicações de romper com nossas certezas realizados no decorrer da atividade podem ser pensadas por meio das reflexões do alemão Jörn Rüsen, referência contemporânea na área de ensino histórico. Para ele, a educação em história pressupõe uma indissociabilidade do tempo presente de tal forma que “o trabalho da didática da história não pode ser entendido ou desenvolvido sem uma consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo” (Rusen, 2016, p. 10). Em outras palavras, trata-se de um processo de aprendizagem que deve, indispensavelmente, visar o debate de indagações que auxiliem o sujeito a se orientar

⁷ MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Portaria do Ministro nº 793, de 23 de outubro de 2024.** Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/lewandowski-assina-portarias-de-demarcacao-de-mais-sete-terras-indigenas/sei_29445764_portaria_do_ministro_793.pdf

criticamente na realidade concreta, adquirindo competências valiosas para a vida prática e desenvolvendo a denominada “consciência histórica”.

Pensando as competências relacionadas à consciência histórica, Luis Fernando Cerri compreende que o saber histórico não somente mobilizaria aspectos importantes para o entendimento da própria realidade, como também trabalharia ativamente a concepção da diferença e da alteridade (Cerri, 2011, p. 126). Esse aspecto torna-se fundamental ao tentarmos compreender a didática da história principalmente tratando-se de sociedades multiculturais, como é o caso de nosso país.

Então a produção de sentidos baseada no estranhamento de categorias consolidadas de nossas experiências de vida seria justamente o que possibilita maior orientação do sujeito no modo de compreender as dimensões práticas e relacionais que nos cercam, valorizando as ações que visam impactar na esfera coletiva. Tais competências, frente ao exposto, estão profundamente conectadas e refletem, nesse caso, na história como meio de conexão com o presente que pode associar aprendizado e vivência ao reconhecer e legitimar a diversidade de experiências existentes em uma sociedade.

Essa conexão foi mais facilmente identificável no momento final da roda de conversa, em fase de maior diálogo entre os participantes do evento e Tupã Werá, cabendo destacar o questionamento feito por um participante que demonstrou interesse em entender mais profundamente como Ara Ymã e Ara Pyau se manifestam na vida do povo Guarani Mbya. O consultor de relações públicas da Aldeia Yvy Porã explicou que essa passagem do tempo velho para o tempo novo era essencial para orientar o plantio e a colheita de milho e batata, por exemplo, em épocas que seriam correspondentes a, aproximadamente, janeiro e setembro no calendário romano.

Foi nesse momento que o museólogo Kássio Alexandre Paiva Rosa, responsável pela exibição das imagens na televisão a partir de seu notebook, abriu a imagem de um calendário de plantio Guarani elaborada em conjunto a partir de pesquisa sobre “Conhecimentos (Etno) matemáticos de professores Guarani do Paraná” (2011), pela pesquisadora Iozodara Telma Branco De George e o professor João Joetavy Miri Alves, da Aldeia Tekoha Anetete.

Figura II



Fonte: GEORGE, 2011.

Em seguida, Kássio perguntou ao palestrante se a figura era coerente com o que explicava Tupã Werá, que confirmou a coerência da figura produzida na dissertação de mestrado de George validando uma representação iconográfica sobre plantio e colheita no calendário Mbyá que já havia sido construída de forma colaborativa. Segundo Santos, “a pesquisa como princípio educativo deveria ser, então, o caminho a ser percorrido para o estabelecimento de uma relação efetiva entre educação e cultura, visando à apropriação, à reapropriação e à criação de novos patrimônios culturais” (Santos, 2008, p. 134). Assim, a proposta do Museu dos Povos Indígenas da UFU se constituiu como prática compartilhada de produção de sentidos sobre o tempo, que também buscou se utilizar da pesquisa como suporte e referência no processo educativo.

Enquanto ferramenta pedagógica, esse encontro entre temporalidades não representa o abandono do princípio crítico da historiografia. Pelo contrário, trata-se de aproximar o público dos próprios aspectos constituintes da produção historiográfica, entendendo o tempo e os modos pelos quais construímos narrativas sobre o passado com base em estudos/pesquisas e metodologias (sem dúvidas) indispensáveis, mas partindo de uma perspectiva específica, situada e certamente afetada pelas relações de poder que influenciaram historicamente e socialmente o modo pelo qual a realidade concreta é concebida. De acordo com Albuquerque, “há algumas décadas se descobriu que tudo aquilo que julgávamos universais não passavam de singularidades universalizadas. A ciência e o ensino ainda devem buscar a construção de generalizações, mas sem esquecer que elas partem do singular” (Albuquerque, 2016, p. 38).

Como consequência da análise da atividade em questão, é válido concluir que a respectiva roda de conversa também contribuiu efetivamente para confrontar experiências cotidianas e promover o encontro entre diferentes formas de compreender a língua, a educação e o modo como lidamos com o tempo. Se reconhecer e trabalhar modos diferentes de lidar com o tempo

pode nos afastar de posturas anti-históricas e antipedagógicas, questionar essas categorias estimula a compreensão do presente como fruto de construções históricas e sociais permeadas pelas relações de poder do passado e presente em experiência humana contínua, da qual somos sujeitos históricos que possuem, simultaneamente, capacidade de interpretar e atuar perante a realidade que nos cerca.

Essa abordagem educativa, como proposto pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Junior, representa trabalhar e estimular reflexões críticas sobre as verdades que nos são colocadas, favorecendo a “formação de pessoas mais tolerantes em relação ao diferente, ao estranho, ao estrangeiro, menos xenófobas e preconceituosas” (Albuquerque, 2016, p. 26). Podemos interpretar, dessa forma, que a prática não somente questionou as estruturas hierárquicas presentes na sociedade, como também visou estimular uma consciência reflexiva sobre a necessidade de construção de uma comunidade mais igualitária, em prol do desenvolvimento social. De acordo com Cerri,

“O conhecimento da diferença — espacial, cultural, temporal — educa nossa mente para imaginar a alteridade e aplicá-la a nós mesmos. Como argumentamos no início deste livro, a criação na história não acontece a partir do nada, do vazio, mas das peças que temos à mão para combinar diferentemente e imaginar os projetos coletivos de futuro.” (Cerri, 2011, p. 128)

Tendo em vista a atividade, esse conhecimento da diferença discutido por Cerri pode ser interpretado dentro da concepção de interculturalidade crítica tal como proposta por Catherine Walsh. Nessa perspectiva, a diferença não pode ser entendida como mera manifestação da diversidade cultural, mas compreendida também a partir do poder institucional-estrutural que a cerca e a hierarquiza (Walsh, 2009, p. 21), incitando o questionamento e a crítica acerca da contemporaneidade.

Para o Museu dos Povos Indígenas da UFU, a construção coletiva realizada por meio do diálogo representa participação ativa nas disputas de sentido que envolvem a articulação temporal, se constituindo como ferramenta de aproximação crítica entre o público e a realidade sociocultural. A problematização de possíveis generalizações e a abertura do espaço museal a perspectivas que não se limitam ao tradicionalismo ocidental significam atuar diretamente nas disputas de narrativas do presente por meio do diálogo entre saberes comunitários e acadêmicos.

5.2 OFICINAS DE ARTESANATO

A prática dialógica como elemento central das atividades propostas pela instituição torna razoável pensarmos como a dimensão sensível é mobilizada no decorrer das mediações

educativas. Como já destacado no segundo capítulo deste artigo, o espaço museal pode ser caracterizado pelo contato direto entre público e concretude, cuja própria existência pressupõe forte “relação entre o sujeito conhecedor e a materialidade” (Bauer, 2021, p. 60).

A prática artesanal não representa novidade no cotidiano do Museu dos Povos Indígenas da UFU, visto que o próprio acervo do espaço inclui objetos de cerâmica dos povos Karajá, Rikbaktsa e Terena, comunidades cujas peças foram adquiridas pelo museu desde 1988. Em processos educativos, a interação entre o público e a cultura material também remete a proposições historicamente presentes na atuação institucional, dentre as quais destaca-se a “Oficina de Cerâmica Wauja”, ocorrida em 2018 como parte do projeto “Kamalu Hai e o canto da cobra-canoa: Arte e Cosmologia Wauja”.

A oficina de cerâmica realizada seria, inclusive, objeto de pesquisa de trabalho acadêmico das ciências sociais, enquanto o evento como um todo, elaborado e organizado conjuntamente com representantes do povo Wauja e antropóloga da área, conquistaria o IX Prêmio Ibermuseus de Educação, resultando na publicação de livro sobre a iniciativa em 2019.⁸

Compreendendo as oficinas de artesanato como atividade recorrentemente presente no histórico de atuações do museu, o foco deste subcapítulo serão duas dentre as cinco oficinas de artesanato e bordado em vagonite realizadas entre dezembro de 2025 e março de 2026.

Com as atividades marcadas para as manhãs de terça-feira, o espaço escolhido para os encontros foi a Lona Cultural da UFU, localizada em frente ao bloco 3E do campus Santa Mônica. Organizada por meio de grupo de Whatsapp pela condutora do evento Cacica Kawany Lourdes Tupinambá, nossa primeira oficina aconteceu no ensolarado dia 16 de dezembro e contou com a presença de majoritariamente jovens adultos.

Feitas as apresentações iniciais, nos sentamos embaixo da tenda em formato de semicírculo, tal como seria recorrente nas oficinas seguintes também. Desde o começo a cacica deixou claro que seria um curso no qual tentaríamos aprender a bordar de maneira simples, afinal era o que o tempo de curso permitiria e viabilizaria para que os menos familiarizados com a costura acompanhassem o processo.

Para cada participante foi previamente solicitado trazer linha de bordado de cor de preferência, tecido para vagonite, tesoura e agulha. Mas nem todos conseguiram adquirir os

⁸ MEIRELLES, Lídia Maria; AMARO, Fernanda Ribeiro. Kamalu Hai e o canto da cobra-canoa: arte e cosmologia Wauja. Uberlândia: Composer Arte e Editora, 2019.

itens necessários: enquanto alguns levaram somente tecido ou tesoura, outros não sabiam da importância do tamanho específico da agulha ou da utilização de diversas cores de linha na produção artesanal. Assim, partilhamos as ferramentas disponíveis de acordo com a necessidade de cada um, contribuindo para um momento de maior integração entre os envolvidos, no qual conversamos e pudemos nos conhecer mais profundamente.

O tecido para vagonite possui naturalmente relevos e marcações que facilitam o bordado, embora a confecção manual ainda exija certo grau de atenção para etapas na qual a linha precisa se manter em linha reta, por exemplo, pois qualquer deslize também tende a comprometer os estágios seguintes do artesanato. Além de auxiliar a atividade prática, orientando os envolvidos acerca dos métodos e atenções no bordado, a Cacica Kawany Lourdes Tupinambá ainda nos contou sobre sua história e inserção nas lutas pelos direitos dos povos indígenas dentro do contexto uberlandense.

Nascida no Ceará, em região onde seus antepassados indígenas foram destituídos de suas terras e forçados a se adaptar ao coronelismo e trabalho rural, a Cacica afirmou ter sido criada pelos avós desde pequena. A infância, marcada pela realidade caótica que encontrava em sua terra natal, é também relatada pela própria em artigo publicado na revista *Ñanduty*, escrito em conjunto com as antropólogas Daniella Alves e Gabriela Junqueira:

Eu fui criada por meus avós porque meu pai morreu eu tinha 11 meses e entregou eu para os meu avós, para minha madrinha me criar. Minha mãe foi vendida a pau de arara, veio embora pra Rio Verde, Goiás, em Santa Helena, onde ela foi vendida e escravizada por um turco, uma família de turco. E eu fui criada e registrada como filha dos meus avós. Na idade de 12 anos foi que eu descobri que eu não era filha, era neta, então foi onde eu comecei a curiosidade pra conhecer minha mãe e comecei a entrar em contato, fiquei rebelde na adolescência, entrei na rebeldia e com quatorze anos fizeram meu casamento com um cara a força, eu casei e foi a destruição da minha vida. (Tupinambá; Alves; Junqueira, 2018, p. 200)

Pela violência enfrentada no casamento pelo qual chegou a ser trancafiada no porão pelo ex-marido, a Cacica Kawany acabou sendo internada com episódios de depressão e amnésia. A ida para Uberlândia ocorreria após descoberta que a mãe residia na cidade, conseguindo contato com a irmã e contando com ajuda financeira da família para a vinda ao município no início da década de 1990. Apesar dos empecilhos, a Cacica demonstrava muito orgulho, emoção e valorização de sua própria trajetória no decorrer da oficina, debatendo constantemente com o Pajé e antropólogo Isaac Pereira Silva acerca de problemas, soluções e regulamentações relacionadas aos cidadãos indígenas não aldeados ou em contexto urbano de Uberlândia e região, principalmente pelo vínculo histórico de ambos com a OCA - Centro Cultural Indígena Aldeia Kauã Poty Guarany.

Assim, Cacica Kawany e o Pajé Isaac compartilhavam também com o público presente as histórias e perspectivas do movimento que fazem parte, tema recorrente principalmente na oficina realizada no dia 3 de março, diante de novidades sobre os trâmites legais que regulamentam o registro civil de indígenas na região⁹. O mutirão de audiências para incluir etnia e nome dos que se identificam como indígenas no triângulo mineiro, incluindo tanto os aldeados quanto os em contexto urbano, foi promovido entre os dias de 23 e 26 de fevereiro de 2026 pelo Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc) da Comarca Uberlândia e recebeu apoio do Escritório de Assessoria Jurídica Popular da UFU (Esajup).

Visando efetivar o direito à identidade e à dignidade de forma a respeitar a autonomia individual, o mutirão realizado era abertamente celebrado pela Cacica, que estava presente no evento e destacava a importância dessa conquista no cenário local com a possibilidade de uma criança nascer e já ser registrada de acordo com seu pertencimento étnico.

A partir dessa empolgação, o assunto se desenvolveu ainda mais profundamente sobre as dificuldades e focos dos integrantes da Aldeia Multiétnica Kauã Poty dentro de nosso contexto: a Cacica Kawany Tupinambá e o Pajé Isaac Pereira Silva nos disseram que já lidaram com questionamentos sobre se os participantes do movimento seriam de fato indígenas, já que estariam distantes de seus territórios, vestidos e inseridos no mercado de trabalho. No caso específico das lideranças da OCA, essa marginalização simbólica foi expressa, sobretudo, na forma como o movimento é constituído por indígenas dentro do contexto urbano, reforçando o despreparo do meio social em conceber os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, tal como também destacado por Tupã Werá durante a roda de conversa.

A Aldeia Multiétnica Kauã Poty, localizada no bairro São Jorge, constitui a sede do grupo no município e a reivindicação territorial foi colocada pela Cacica como principal objetivo futuro a ser atingido. Essa ação representaria garantia de saúde e direitos para mais de 80 indígenas de várias etnias (entre elas Tupinambá, Guarani e Tapuia) dentro da cidade de Uberlândia e é também descrito no artigo publicado pela Revista Ñanduty:

Hoje a maior demanda e sonho do MInA¹⁰ é a destinação de área pública para território indígena em área urbana com nascente e vegetação nativa para criação de

⁹ TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. **Mutirão do Cejusc de Uberlândia retifica nomes de indígenas**. TJMG, 4 mar. 2026. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/mutirao-do-cejusc-de-uberlandia-retifica-nomes-de-indigenas-8ACC82199CB11083019CB51ADA2532D2-00.htm>

¹⁰ O MInA – Movimento dos Indígenas não Aldeados do Triângulo Mineiro trata-se da raiz histórica da OCA e da Aldeia Multiétnica Kauã Poty e constituiu movimento no qual tanto a Cacica Kawany quanto o Pajé Isaac foram membros. Para maiores detalhes, ler “**Memórias do movimento dos indígenas não aldeados do Triângulo**

aldeia com saneamento adequado, além da garantia de que nesse território as famílias tenham condições de gerar trabalho e renda a partir dos conhecimentos tradicionais produzindo alimentos e comercializando os excedentes e que ainda possam ter acesso garantido a saúde psicossocial afim de fortalecer a relação dos indígenas com a natureza e o território. (Tupinambá; Alves; Junqueira, 2018, p. 200)

Tendo em vista o aspecto relacionado à saúde psicossocial, podemos tentar aqui uma aproximação com a atividade analisada ao considerarmos o fato de que esses temas foram levantados no decorrer de uma oficina de artesanato. Em nosso caso, é coerente considerarmos que o corpo não aparece somente como meio de se realizar a prática do bordado, mas se expressa como aspecto fundamental do processo pedagógico. De acordo com Daniel Munduruku, o corpo é indispensável para cuidar de nossas necessidades básicas. Sua importância decorre de compreender que desde a infância, ele possui vazios que são preenchidos com a educação dos sentidos proporcionada pela vida comunitária:

Vai compreendendo, então, que o ambiente a ser observado vai deixando marcas que dão sentido ao seu ser criança e à sua própria vida. Entende, então, que o uso dos sentidos confere sentido às suas ações: ganha sentido a leitura das pegadas dos animais, do voo dos pássaros, dos sons do vento nas árvores, do crepitar do fogo, das vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Ela se conscientiza de que andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir na árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que brincadeira; que produzir brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. (Munduruku, 2012, p. 69)

Diante da concepção educativa do vereador, a garantia à saúde psicossocial citada envolveria, portanto, a liberdade para exercer seus próprios modos de manifestar suas subjetividades. Isso não representa restringir os povos indígenas representados pela Aldeia Multiétnica Kauã Poty às aldeias e distanciá-los da cidade, mas compreender a legitimidade das demandas diante do poder público por meio do reconhecimento e respeito às diversas formas de existir e se pertencer ao mundo.

Figura III



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Como ação proposta pelo museu, é coerente considerarmos que a instituição atua de acordo com suas atuais condições de estruturação, a qual ainda não comporta a utilização de sua sede e seu acervo como referências do processo pedagógico. Desse modo, as atividades aqui analisadas podem ser entendidas através do processo de expansão da concepção do patrimônio cultural. Antes visto predominantemente a partir de seu âmbito material e edificado, amplia seus horizontes no final da década de 1970 para “a relação do homem com o meio, ou seja, sua totalidade material, imaterial, natural e cultural em suas dimensões de tempo e de espaço” (Santos, 2008, p. 134).

A expansão da ideia de patrimônio é também objeto de reflexões de Ailton Krenak, que entende a relação do homem com o meio a partir das produções do campo cultural:

Independente de a gente demarcar a especificidade do que é produzido por povos originários, por uma etnia ou por uma dessas comunidades que foram relacionadas como povos tradicionais; independentemente do lugar de produção, todas têm em comum o fato de estarem sempre num fluxo constante de criação, de invenção. E o lugar dessa criação e invenção é a nossa subjetividade. (Krenak & Campos, 2021, p. 34)

Tendo em vista essa dinâmica entre patrimônio e subjetividades, podemos compreender mais profundamente um momento específico da oficina, no qual a Cacica percebeu uma linha de cor vermelha escura que estava sendo utilizada por um dos participantes e comentou: “Olha que vermelho bonito! Lembra as cores Tupinambá. Me empreste que vou usar esse vermelho também.” Por meio desse instante é válido ponderarmos que a prática não aparece como ação isolada da subjetividade.

Não só da subjetividade, as situações citadas em que os condutores do evento contam suas histórias de vida, identidades e participação em mutirões, por exemplo, indicam que a atividade não se constituiu como ato dissociado de seu respectivo contexto histórico e social na qual foi realizada. Nesse sentido, a educação prestada no decorrer do exercício não se restringe

ao movimento da agulha ou à aplicação correta da técnica sobre o tecido, mas também distanciou o bordado de ser interpretado como um fenômeno neutro ou predeterminado.

Aqui, é possível ressaltar um momento específico da oficina no qual uma estudante do curso de teatro bordava com tanta rapidez e qualidade que a condutora do evento a questionou se ela já era familiarizada com o artesanato. A aluna respondeu que tinha aprendido a bordar com sua avó, que era indígena, mas cuja etnia não foi exposta durante a conversa. Na infelicidade de haver casado com o avô, ela dedicava várias horas de sua vida a bordar tecidos na varanda de casa.

Para o professor do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) José Newton Coelho Meneses, o processo de ampliação das mais diversas possibilidades patrimoniais não só representou o reconhecimento da subjetividade como também “enriqueceu a publicidade da narrativa sobre os bens patrimoniais” (Meneses, 2018, p. 72). Desse modo, a partilha desse histórico familiar pode ser vista dentro de um contexto mais amplo no qual a expansão da concepção de patrimônio também beneficiou sua força educativa no tempo presente:

Neste sentido, foge-se do arquétipo de matriz cultural vinda do passado e entende-se o conceito como uma construção presente de valores herdados e transformados pela vivência contemporânea. Isso é fundamental para que, em nosso tempo, a ideia de patrimônio seja, assim, vista como História pública, partilhamento vivencial que se transforma em narrativa de vivências e de experiências, na historicidade apreendida pelos viventes. (Meneses, 2018, p. 73)

Essa aproximação pedagógica entre público e dimensão sensível manifesta, nesse caso, valores que reforçam as conexões entre patrimônio e o presente, contribuindo para que as subjetividades se apresentem como referência fundamental para o estabelecimento de uma relação efetiva entre educação e cultura e potencializando, tal como proposto por Maria Célia Santos, “o patrimônio cultural como vetor de produção de conhecimento” (Santos, 2008, p. 138).

No campo de educação em história, é coerente considerarmos que a atividade vai além da aplicação técnica, articulando sentidos históricos por meio das vivências dos participantes. As aproximações entre público e a historicidade da realidade sociocultural no decorrer das oficinas foram realizadas, portanto, a partir das experiências presentes tanto nas trajetórias pessoais quanto coletivas.

Essa abordagem não representou apenas a memorização dos métodos de bordado, mas orientou a construção de vínculos entre passado e presente através das problematizações do

cotidiano, de forma que “O patrimônio coloca a História no mundo real do cidadão e do estudante. Coloca-a na escola na rua; na arena comum das conversas. O uso do patrimônio como instrumento para ensino da História promove, enfim, um processo de dessacralização da História e do próprio patrimônio.” (Meneses, 2018, p. 74)

Dessa forma, as oficinas não se restringiram a transmitir conteúdos sobre um passado tradicional e específico, se constituindo como ferramenta para legitimar e reconhecer as subjetividades no presente. A história apareceu, assim, como forma de conectar experiências, narrativas e perspectivas de cada participante, reafirmando o potencial educativo do patrimônio ao ser articulado com a realidade sociocultural dos envolvidos no processo.

Com a análise da oficina de bordado em vagonite, podemos concluir que o MUPI demonstra forte inserção na atualidade dos debates da museologia e história pública. A instituição indica aqui entendimento do patrimônio e seus significados na atualidade de modo a reforçar a utilização do patrimônio cultural e sua amplitude como pontos de partida para mediações que estimulem o reconhecimento dos povos indígenas como participantes ativos do universo sociocultural brasileiro.

6. SÍNTESE

Como atividade educativa, a roda de conversa “Cosmologia do Tempo Guarani” questionou categorias centrais do nosso cotidiano, tais como tempo e progresso, se abrindo para a pluralidade epistemológica e a presença de hierarquias intrínsecas ao nosso dia a dia de modo a retomar a realidade como fruto de construções históricas e sociais em experiência humana contínua. Já as oficinas de artesanato e bordado em vagonite partiram da subjetividade e da dimensão sensível para estimular essa mesma construção coletiva de sentidos.

Com a pesquisa realizada, conclui-se que ambas as atividades sugerem valor crítico e pedagógico profundo, se constituindo como práticas que buscaram questionar a suposta neutralidade do que nos é colocado de forma a reforçar a relevância da educação em história para a formação de indivíduos capazes de compreender e agir perante a realidade que nos é colocada.

Este artigo revela que, mesmo na brevidade do período observado, as atuações analisadas do museu já demonstram sua significativa capacidade enquanto espaço público de educação patrimonial e reforçam, portanto, a missão histórica e institucional do museu ao mobilizar

experiências pedagógicas que visam impactar no engajamento coletivo de forma a combater estereótipos e concepções reverberadas historicamente no senso comum.

A recorrência de temas que envolvem as estereotipações enfrentadas em ambas as atividades não correspondem a um alinhamento em torno de uma única cultura indígena genérica. Conduzidas por lideranças de grupos diferentes, essas reincidências entre atividades distintas indicam, na verdade, uma abrangência de preconceitos e discriminações enfrentados mesmo entre comunidades geograficamente e culturalmente distantes. Em nosso caso, se estendendo desde a Aldeia Yvy Porã, na zona noroeste da capital paulista, até a Aldeia Kauã Poty, no interior de Minas Gerais.

O Museu dos Povos Indígenas da UFU, portanto, não se apresenta como agente neutro e isento das disputas simbólicas que permeiam a sociedade. As representações e estereotipações manifestadas não devem, dessa forma, ser interpretadas como fatos isolados, mas repensadas a partir de seu contexto histórico e social a fim de intentar reconhecer comunitariamente a legitimidade de diferentes demandas diante do poder público, supostamente responsável pela proteção dos direitos dos diversos núcleos coletivos que compõem o território brasileiro.

Factualmente, depreende-se que a aprovação da Lei nº 11.645¹¹ não representou o fim de preconceitos e marginalizações existentes no país, justificando o alinhamento do Museu dos Povos Indígenas da UFU com essa normativa específica e citada em seu próprio regimento interno diante da realidade educativa que nos é apresentada. O compromisso da instituição com essa diretriz assume ainda mais importância dentro do contexto universitário ao considerarmos as colocações de Ailton Krenak e Angelise Nadal Pimenta:

Compartilhamos que a função da universidade na formação continuada de profissionais da educação é imprescindível e que enquanto não for realizada com dignidade, respeito e inclusão à pluralidade cultural e epistemológica existente será impossível alcançar sistema educacional de qualidade. Portanto, é preciso dizer que os programas de apoio à implementação da Lei n. 11.645/08 são ainda muito aquém do necessário. (Krenak & Pimenta, 2019, p. 24)

O MUPI não substitui, assim, o papel da escola na intervenção pedagógica, mas desempenha função complementar indispensável no contexto educativo atual, se constituindo como espaço que trabalha efetivamente em prol da transformação social e contribui para o enfrentamento de marginalizações historicamente presentes na sociedade brasileira.

¹¹ **BRASIL.** Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

Nesse âmbito, a análise das atividades iluminou ainda outra competência primordial do museu a partir de sua profunda articulação com pesquisa/ensino de modo a contribuir, tal qual argumentado por Meirelles, com a qualificação na formação de profissionais dos cursos de licenciatura (como é o caso deste trabalho). A instituição manifesta, então, eminente valor dentro do contexto universitário, revelando sua inserção em amplos debates teóricos e práticos e se colocando como referência preciosa para estudos e metodologias aplicáveis a diferentes áreas do conhecimento.

Para a UFU, analisar a capacidade educativa do museu não parece determinar somente se o órgão merece ou não investimentos, mas aparenta se desdobrar em debates e questionamentos maiores. Qual a formação que buscamos oferecer aos profissionais das áreas de licenciatura? Que tipo de ciência produzimos (ou reproduzimos) sem a valorização de espaços como o MUPI?

Diante dos cortes orçamentários acentuados pelo governo federal na última década, a universidade não se apresenta como concepção abstrata de ensino e pesquisa. Nesse cenário, parece fundamental debater sua relevância enquanto instituição pública, integrante da sociedade na qual se insere e de fato interessada em suas dinâmicas. Não só por possuir atribuição social, mas também pela responsabilidade de qualificar a formação de profissionais capazes de compreender e atuar diante da conjuntura na qual irão exercer seus respectivos ofícios.

Se expandem aqui as possibilidades de pensarmos as perspectivas do museu ao refletirmos sobre sua inserção institucional. As potencialidades das atuações aqui analisadas, caso conjuntamente articuladas com a riqueza de seu acervo e os saberes das pessoas que o produziram, se constituiriam como fontes indispensáveis de ensino, pesquisa e extensão mesmo nos mais altos gêneros de produção acadêmica. O museu apresenta, dessa forma, competências educativas que ainda podem ser exploradas.

A ampliação do potencial educativo do MUPI exige, portanto, constante diálogo com os profissionais do espaço para que sejam fornecidas condições administrativas, financeiras e estruturais de acordo com os projetos a serem desenvolvidos pelo museu.

Desde a publicação da tese de Lídia Maria Meirelles, a formalização do regimento interno e a mudança para o Centro de Cultura e Cidadania, bem como a contratação do museólogo Kássio Alexandre Paiva, por exemplo, constituem avanços importantes, mas que ainda apresentam margem para expansão ao considerarmos o potencial latente do museu enquanto órgão vinculado à UFU.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE Jr, D.M. de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História, IN: GABRIEL, C.T.;MONTEIRO, A.M.; MARTINS M.B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X , 2016.
- AMARO, Fernanda Ribeiro; Meirelles, Lídia Maria (org.). **Kamalu Hai e o canto da cobra-canoa: arte e cosmologia Wauja**. Uberlândia: Composer, 2019.
- BAUER, Letícia. “**História recente e processos participativos: experimentações em museus.**”In: RODRIGUES, Rogério Rosa e BORGES, Viviane (orgs.) **História Pública e História do Tempo Presente**. São Paulo: Letra e Voz, 2021
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHAGAS, Mário. **Memória e poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus**. In: CARBOGIN, Maria Leinad Vasconcelos (Org.). **Memória viva de Içapuí**. 1. ed. Fortaleza: Fundação Brasil Cidadão, 2013.
- GRÜNBERG, Evelina. **Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais**. Cadernos do Centro de Organização do Oeste (CEOM), ano 12, dez. 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Pp 131-160 Cap. 4 – A memória coletiva e o espaço
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2020.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa Souza de Menezes, Bruna Beffart, Camila Rocha de Moraes, Maria Cristina de Alencar Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** In: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton; CAMPOS, Yussef. **Lugares de origem**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. E-book.

KRENAK, Ailton; PIMENTA, Angelise Nadal. **Uma colônia nos trópicos**. In: SESC. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **“A crise da Memória, História e Documento: reflexões para um tempo de transformações.”** In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas. São Paulo: UNESP/FAPESP, 1999

MENESES, José Newton Coelho. **"Todo patrimônio é uma forma de história pública?"**. In: MAUAD, A. M., SANTHIAGO, R. e BORGES, V. T. Que História pública queremos? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MEIRELLES, Lídia Maria. **Museus universitários e políticas públicas: gestão, experiências e dilemas na Universidade Federal de Uberlândia, 1986-2010**. 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MEIRELLES, Lídia Maria. **Museu do Índio 30 anos: experiências, memórias e coleções**. Uberlândia: UFU, 2017.

MEIRELLES, Lídia Maria. **Educação e etnografia: a experiência do Museu do índio Universidade Federal de Uberlândia (1987-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. Ilustrações de Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **“Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”**: uma reflexão sobre o ser indígena. In: SESC. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

RÜSEN, Jörn. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008

SESC. Departamento Nacional. **Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

TUPINAMBÁ, Kawany Lourdes; ALVES, Daniella Santos; JUNQUEIRA, Gabriela Gonçalves. Tomando posse da história: o legado de resistência da Cacique Kawany Lourdes Tupinambá. **Ñanduty**, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 2009

8. FONTES

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Esclarecimentos sobre o funcionamento do Museu dos Povos Indígenas. Comunica UFU, Uberlândia, 15 abr. 2026.

GEORGE, Iozodara Telma Branco De. **Conhecimentos (etno)matemáticos de professores Guarani do Paraná**. 2011. 332 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Índio ou indígena? aniversário de 36 anos do Museu do Índio marca renomeação e mudança de local-sede. Comunica UFU, Uberlândia, 30 out. 2023.

SILVA, Isaac Pereira. **Memórias do movimento dos indígenas não aldeados do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (MInA): populações indígenas ressurgentes de Uberlândia e região**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. **Mutirão do Cejusc de Uberlândia retifica nomes de indígenas**. TJMG, 4 mar. 2026. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/mutirao-do-cejusc-de-uberlandia-retifica-nomes-de-indigenas-8ACC82199CB11083019CB51ADA2532D2-00.htm>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 13/2020, de 18 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Divisão Museu do Índio (MUSINDIO) da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 18 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 04/2009, de 27 de março de 2009**. Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia, MG, 27 mar. 2009.