

BUMPUKU (分福):

A INSPIRAÇÃO DO MUSEU SHUNJI NISHIMURA NA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE E DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

por

Talita Cristina da Silva

*Aluna do Curso de Doutorado em Museologia e Patrimônio
Linha 01 – Museu e Museologia*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS (UNIRIO/MAST).

Orientadora: Professora Doutora Maria Amelia Gomes de Souza Reis

UNIRIO/MAST - RJ, 01 de abril de 2026

FOLHA DE APROVAÇÃO**BUMPUKU (分福):****a Inspiração do Museu Shunji Nishimura na
Promoção da Interculturalidade e da
Transformação Social**

Tese de Doutorado de Talita Cristina da Silva submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCTI, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Museologia e Patrimônio.

Aprovada por

Profª Drª Maria Amelia Gomes de Souza Reis
(orientador - PPG-PMUS, UNIRIO/MAST)

Documento assinado digitalmente



DIANA FARJALLA CORREIA LIMA

Data: 13/04/2026 12:29:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Diana Farjalla Correia Lima
(membro interno - PPG-PMUS, UNIRIO/MAST)

Documento assinado digitalmente



TERESA CRISTINA MOLETTA SCHEINER

Data: 23/04/2026 22:36:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Teresa Cristina Moletta Scheiner
(membro interno - PPG-PMUS, UNIRIO/MAST)

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

Data: 09/04/2026 20:12:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
(membro externo - UFRJ)

Documento assinado digitalmente



MARGARETE ZACARIAS TOSTES DE ALMEIDA

Data: 06/04/2026 21:37:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Margarete Zacarias Tostes de Almeida
(membro externo - UNIG)

Rio de Janeiro, 01 de abril de 2026

FICHA CATALOGRÁFICA

S586	SILVA, Talita Cristina da BUMPUKU (分福): a Inspiração do Museu Shunji Nishimura na Promoção da Interculturalidade e da Transformação Social / Talita Cristina da SILVA. - - Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026. 239 f. : il. Orientadora: Maria Amelia Gomes de Souza Reis. TESE (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio; Museu de Astrologia e Ciências Afins, 2026. 1. Museologia. 2. Interculturalidade. 3. Educação em Museus. 4. Educação Transformadora. 5. Museu Shunji Nishimura. I. Reis, Maria Amelia Gomes de Souza, Orient. II. Título.
------	--

DEDICATÓRIAS E AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui.
Aos meus queridos e amados pais, Eurípedes e Armerinda,
que são alicerces da minha vida e exemplos de amor incondicional.
E ao meu noivo, Vagner, o amor que faz sorrir o coração.

Agradeço, primeiramente, a Deus, autor da vida e da minha fé, que me sustentou nos dias difíceis e renovou minhas forças em cada amanhecer destes últimos cinco anos. Sua graça me permitiu transformar desafios em aprendizado e concluir esta jornada. A Ele, toda honra e toda glória.

Aos meus pais, Eurípedes e Armerinda. Não existem palavras suficientes para descrever a gratidão que sinto por tudo o que fizeram por mim. Vocês são meu porto seguro, meus maiores exemplos de caráter e amor. Obrigada por cada sacrifício feito para que eu pudesse estudar e sonhar, e por sempre acreditarem nos meus sonhos, mesmo quando pareciam distantes. Vocês são minha base.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Amélia, pela sabedoria, paciência e condução segura. Obrigada por ter aceitado me guiar, por lapidar meu trabalho de maneira tão brilhante e assertiva. Por sempre ter as palavras certas quando me sentia perdida ou travada, obrigada por ser esse grande exemplo de profissionalismo e humanidade que levarei para sempre.

Ao meu noivo, Wagner, pelo companheirismo. Obrigada por entender minhas ausências, minha intensidade, minhas loucuras, por acalmar minhas ansiedades e por sempre saber falar as coisas certas, na hora certa, do jeito certo. Te amo. Estendo minha profunda gratidão à sua família, especialmente à avó Guiomar, ao avô Arlindo e demais familiares. Vocês foram fundamentais na reta final desta tese. Quando me senti travada, vocês abriram as portas de sua casa, oferecendo não apenas um ambiente acolhedor para eu escrever, mas o carinho necessário para que eu pudesse prosseguir. Jamais esquecerei esse gesto.

Aos meus irmãos, pilares da minha história. Ao Israel, meu exemplo de vida e meu Norte nos momentos de desespero; sua sobriedade e pensamentos claros me guiam. Ao Jônatas, um ser único e vibrante, que faz do mundo o seu palco, nasceu para brilhar e que com seu jeito sempre sorridente e de bem com a vida, renova em mim a esperança de que o mundo pode ser melhor. Ao Mateus, meu maior fã – e saiba que sou a sua maior fã também –, que sempre, sempre, sempre mesmo, me apoia, me adverte quando necessário, mas está sempre ao meu lado. Obrigada por chorarem, sonharem, torcerem, acreditarem e vibrarem comigo em cada passo das nossas vidas. Lembrem-se que “quando precisar[em] de mim, eu estarei aqui, pra chorar e pra sorrir, estou pront[a] pra ouvir, conte[m] comigo, [meus] amigo[s], irmão[s]” (CÉLIA, 2000).

Uma homenagem repleta de saudade e gratidão à minha cunhada Luiza Gabioneto (in memoriam). Você foi uma lutadora, e batalhou contra um câncer severíssimo que nos privou de sua presença física nesta conquista. Mas seu exemplo de viver, de coragem e de ter realizado seus maiores sonhos nos inspira. Você, que acreditou em mim e torceu pelo meu sucesso, mas infelizmente, acabou partindo duas semanas antes do resultado da minha aprovação no processo seletivo do doutorado. Sua memória vive em nós e, na certeza de que quando nos encontramos nos céus, ao lado de Jesus, celebramos todos juntos.

À minha queridíssima sobrinha Helena, o “amoi da titi”. O presente de Deus em nossas vidas e o legado mais lindo deixado por seus pais, Jônatas e Luiza. Você é “meu raio de sol, a luz que reluz e traz cor à vida” (Ágora, 2015). Você me fez florescer como “tia-mãe” e despertou em meu peito um amor avassalador que eu jamais imaginei sentir. Obrigada por existir e por esse lindo sorriso, que traz leveza e alegria aos nossos dias. Com você, gatinha, tudo fica mais leve.

Aos meus tios, tias, primos e primas, que, mesmo de longe, enviaram palavras de apoio, carinho e orações que me fortaleceram. E, claro, obrigada tia Cida Bunita, pelas risadas e pelos momentos icônicos na nossa viagem ao Rio de Janeiro; você encantou a minha turma no Museu de Arte do Rio no nosso último dia de aula, da última disciplina, da nossa turma 2022, você foi a alegria do dia e encerrou o ciclo com chave de ouro.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ao Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS). Agradeço aos meus professores pelos preciosos conhecimentos compartilhados. Um agradecimento especial à queridíssima Alexandra, nosso “oráculo” e socorro bem presente nas horas de angústia, sempre disposta a ajudar em tudo com imensa competência e carinho.

Às distintas membras da Banca Examinadora, pela generosidade em aceitar o convite e pela leitura atenta deste trabalho. Às professoras da casa, Profa. Dra. Diana Lima e Profa. Dra. Teresa Scheiner (PPG-PMUS, UNIRIO/MAST), e às avaliadoras externas, Profa. Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ) e Profa. Dra. Margarete Almeida (UNIG). Agradeço pelas valiosas contribuições, pelas arguições e pelo olhar crítico que certamente qualificaram a versão final desta tese.

Aos meus colegas de turma e amigos da vida acadêmica do PPG-PMUS (UNIRIO) e do PPGMus (USP). Em especial, destaco Prof. Dr. Rafael Chaves, pela parceria no convívio diário e por dividirmos tantos “perrengues” e superações nesta jornada. Aos amigos Saulo Moreno, Elias Taveira, Milton Forte e Lucas Olle, pelas trocas de conhecimentos e indicações preciosas de textos e pela companhia nas visitas a museus neste “Brasilzão”. A todos os colegas museólogos e pós-graduandos que encontrei em eventos científicos e nas visitas técnicas em arquivos, bibliotecas e museus: obrigada pelas trocas que enriqueceram este trabalho.

Aos meus grandes amigos, Prof. Dr. Lucas Dantas e Jhenifer Santana, pela amizade, apoio, cuidado e proteção jurídica a mim e toda a minha família. Agradeço imensamente a Profa. Dra. Barbara de Fatima Depole, que na festa de aniversário de Lucas, me ofereceu um imensurável ajuda na estruturação da metodologia do Grupo Focal e instrução sobre a documentação para o Comitê de Ética e uso da Plataforma Brasil. Certamente sem vocês não teria conseguido terminar a tese.

E sou muito grata a Deus por amigos tão especiais: Eduarda, Jeferson, Zara, Raissa Gongon, Andrieli, Jacqueline, Isabela e João Eduardo, o “Parabéns”. Vocês são aquele tipo de amigo para todas as horas, que além de ter sempre uma “solucionática”, tem também uma palavra vinda dos céus para nos consolar e nos colocar de volta no rumo certo. Através de suas vidas, vejo que vida espiritual, trabalho, família e estudos estão conectados e que Deus sempre se faz presente em cada detalhe.

Minha profunda gratidão à Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia por permitir que o Museu Shunji Nishimura e a inspiradora história do Sr. Shunji fossem meu objeto de estudo. Agradeço aos meus gestores, Prof. Dr. Elvis Fusco e Paulo Valente, pela paciência e compreensão durante este processo.

Um agradecimento especial à Família Nishimura por confiarem e acreditarem na relevância do meu trabalho. Ao Sr. Fabio Shotaro Nishimura, pelo apoio incondicional aos meus estudos e pelo financiamento que viabilizou esta tese ao longo desses anos. À Ariane Nishimura Kunihiro e ao Stefan Dyo Nishimura, pelo incentivo constante e suporte à pesquisa.

Às minhas colegas de trabalho, Miriam e Ana Claudia. Obrigada pela paciência, pela parceria na leitura dos rascunhos da tese, pelas discussões profundas sobre o museu, exposições, atividades educativas, e pelas criações em conjunto. Entre risos e lágrimas compartilhadas, vocês tornaram a caminhada mais emocionante e rica. Aos meus estagiários Víctor Hugo, João Pedro e Ricardo, obrigada pelo auxílio no dia a dia, pelas informações e curiosidades intrigantes do mundo compartilhadas.

Aos participantes do Grupo Focal Bumpuku. Sou imensamente grata pelas histórias compartilhadas, pelo tempo doado e pelas riquíssimas experiências de vida que abrilhantaram minha pesquisa. Infelizmente, devido ao acordo de sigilo do Comitê de Ética, não poderei citá-los nominalmente – ainda que alguns de vocês tivessem esse desejo! –, mas saibam que a essência de cada um está gravada nestas páginas.

Preciso agradecer também aos profissionais que estiveram comigo durante esta jornada. MUITÍSSIMO obrigada ao meu psicólogo, Leonardo Andrade, que, antes mesmo da primeira palavra ser escrita, cinco anos atrás, ajudou-me com seus conhecimentos e profissionalismo preciosíssimos. Agradeço imensamente à minha revisora de português, Laura Ribas, que leu e corrigiu todos os meus textos, desde o anteprojeto até o texto da qualificação; com seu olhar e acuidade, não só corrigiu, mas me fez refletir sobre conceitos e termos que tornaram minhas produções mais ricas. E à Carine Berto - que mulher incrível! Muito obrigada por aceitar o compromisso de revisão da etapa final deste processo.

Por fim, minha gratidão especial aos meus pastores e amigos que me acompanharam espiritualmente desde a escrita do projeto, passando pelo processo seletivo, até esta defesa. Agradeço à Terceira Batista de Marília - aos meus queridos pastores: Pr. Venilson, Pra. Marcia, Pr. Cléber e Pr. Anderson - à Comunidade Ágape de Marília, à Igreja Quadrangular de Marília à Igreja Luterana de Marília, e a todas as demais comunidades de fé que me cobriram de orações desde a escrita do projeto até esta defesa. Igrejas onde fui recebida com abraços e orações ao longo destes cinco anos. Vocês são parte desta conquista.

RESUMO

SILVA, Talita Cristina da. **BUMPUKU (分福): a inspiração do Museu Shunji Nishimura na promoção da interculturalidade e da transformação social.**

Orientadora: Professora Doutora Maria Amelia Gomes de Souza Reis. UNIRIO/MAST. 2026. Tese.

A tese investiga o Museu Shunji Nishimura, localizado em Pompeia, São Paulo, como um espaço de preservação da memória da imigração japonesa e do desenvolvimento da tecnologia agrícola, contextualizando a instituição sob a ótica da filosofia do Bumpuku. Este conceito de origem japonesa, traduzido como a “felicidade em compartilhar”, é um dos valores do Grupo Jacto e articulado nesta pesquisa como um princípio ético-comunitário que orienta a democratização do conhecimento e a responsabilidade social. O objetivo central é analisar de que forma as ações educativas, comunicacionais e de mediação cultural do museu podem transcender a narrativa laudatória do imigrante vencedor para promover a interculturalidade e a transformação social. A investigação estrutura-se sob a égide do Método Quadripolar, adotando abordagens quali e quantitativa que articula a pesquisa bibliométrica para o mapeamento do campo com uma pesquisa exploratória e explicativa. A análise dos dados empíricos, obtidos por entrevista via Grupo Focal, com participante e entrevistas, é conduzida através da Análise Crítica do Discurso, interpretando as narrativas museais à luz das descobertas contemporâneas das neurociências sobre a emoção, a consciência e a plasticidade neural. Os resultados demonstram que o museu atua como um laboratório de neuroplasticidade social, onde a mediação cultural qualificada permite a reconfiguração de percepções e a construção de novos sentidos de identidade e pertencimento. A pesquisa destaca a capacidade do espaço museológico de conectar diferentes matrizes históricas e sociais através do afeto e da identificação humana, superando barreiras étnicas e culturais. Conclui-se que a educação em museus se consolida como o principal vetor para a equidade e a preservação de memórias plurais, sugerindo que o conceito de Bumpuku seja ampliado para acolher narrativas diversas, transformando o espaço museológico em um território efetivo de diálogo, respeito mútuo e construção de uma cidadania crítica e consciente.

Palavras-chave: Museologia; Interculturalidade; Educação em Museus; Educação Transformadora; Museu Shunji Nishimura.

ABSTRACT

SILVA, Talita Cristina da. **BUMPUKU (分福): The Inspiration of the Shunji Nishimura Museum in Promoting Interculturality and Social Transformation.**

Supervisor: Prof. Dr. Maria Amelia Gomes de Souza Reis. UNIRIO/MAST. 2026. Doctoral Thesis.

The thesis investigates the Shunji Nishimura Museum, located in Pompeia, São Paulo, as a space for the preservation of the memory of Japanese immigration and the development of agricultural technology, contextualizing the institution through the lens of the Bumpuku. This concept of Japanese origin, translated as 'the joy of sharing', is one of the core values of the Jacto Group, being articulated in this research as an ethical-communitarian principle that guides the democratization of knowledge and social responsibility. The central objective analyzes how the museum's educational, communicational, and cultural mediation actions can transcend the laudatory narrative of the successful immigrant to promote interculturality and social transformation. The investigation is structured under the framework of the Quadripolar Method, adopting a quali-quantitative approach that articulates bibliometric research for field mapping with a case study. The analysis of empirical data, obtained through Focus Group sessions and interviews, is conducted using Critical Discourse Analysis, interpreting museum narratives in light of contemporary neuroscience discoveries regarding emotion, consciousness, and neural plasticity. The results demonstrate that the museum acts as a laboratory of social neuroplasticity, where qualified cultural mediation allows for the reconfiguration of perceptions and the construction of new meanings of identity and belonging. The research highlights the capacity of the museum space to connect different historical and social matrices through affect and human identification, overcoming ethnic and cultural barriers. It is concluded that museum education consolidates itself as the main vector for equity and the preservation of plural memories, suggesting that the concept of Bumpuku be expanded to embrace diverse narratives, transforming the museological space into an effective territory for dialogue, mutual respect, and the construction of a critical and conscious citizenship.

Keywords: Museology; Interculturality; Museum Education; Transformative Education; Shunji Nishimura Museum.

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS:

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CTA	Colégio Técnico Agrícola
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
ENANCIB	Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação
FSNT	Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Conselho Internacional de Arquivos
ICOFOM	<i>International Committee for Museology</i> , ICOM (Comitê Internacional de Museologia do Conselho Internacional de Museus)
ICOFOM LAC	Subcomitê Regional para a América Latina e o Caribe do Comitê Internacional para a Museologia (ICOFOM)
ICOM	<i>International Council of Museums</i> (Conselho Internacional de Museus) - órgão filiado à UNESCO
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MHN	Museu Histórico Nacional
MUHCAB	Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

		Pág.
Figura 01	Visita de Shunji Nishimura ao Japão em 1956	03
Figura 02	Inauguração do Museu Shunji Nishimura em 1998	09
Figura 03	Senhor Shunji em frente à entrada da FSNT, década de 1990	11
Figura 04	Projeto Escola no Museu, 2014 a 2017	13
Figura 05	Projeto Escola no Museu, 2023	15
Figura 06	Rotas Marítimas do Tráfico Negreiro, 2022	43
Figura 07	Rotas Marítimas do Tráfico Negreiro, 2022	44
Figura 08	Reserva técnica do museu em 2021	70
Figura 09	Shunji Nishimura em Brasília em 1985 e 1960	72
Figura 10	Shunji Nishimura ensinando, décadas de 80 e 90	73
Figura 11	Casal Nishimura na sala de sua casa, 2001	76
Figura 12	Exposição Permanente, Módulo Frutos, 2021	77
Figura 13	Visita do Sr. Takeshi Kobayashi da Província de Gifu, 2008	79
Figura 14	Visita de produtores ao Museu, fotografia nº 08220, 2019	81
Figura 15	Senhor Shunji recebendo um presente, 2009	84
Figura 16	Exposição Permanente, Módulo Coleções Afetivas, 2018	90
Figura 17	Exposição Permanente, Módulo Linha do trem, 2018	92
Figura 18	Hall de entrada do Museu Shunji Nishimura, 2019	94
Figura 19	Representação Simbólica do Bumpuku (分福), Museologia, Educação e Interculturalidade, 2026	182

LISTA DE TABELAS

		Pág.
Tabela 01	Ciclo de Revoltas e Conflitos na Bahia e Províncias (1804-1841)	49
Tabela 02	Distribuição quantitativa de radicais das palavras por categorias analíticas no discurso do Grupo Focal	118
Tabela 03	Total de trabalhos completos publicados nos anais do GT 09 do ENANCIB	158
Tabela 04	Relação dos 15 artigos selecionados com seus respectivos autores	159
Tabela 05	Autores com maior quantidade de publicação	160
Tabela 06	Afiliações dos autores	161
Tabela 07	Incidência de palavras-chave	161
Tabela 08	Incidência de palavras no resumo	162
Tabela 09	Incidência de autores nas referências dos artigos	162

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	01
0 A Chaleira de Água Fervente Interminável	02
0.1 Apresentação do tema	05
0.2 Questões	17
0.3 Hipótese	18
0.4 Problema	19
0.5 Tese	21
0.6 Linha de pesquisa a que se vincula	22
0.7 Objetivos	22
0.7.1 Objetivo geral	22
0.7.2 Objetivos específicos	22
0.8 Relevância	23
0.9 Pressupostos teóricos	24
0.10 Processos metodológicos	33
0.11 Plano de trabalho	34
0.12 Resultados parciais / Estrutura da tese	36
Cap. 1 CONTEXTO HISTÓRICO: BRASIL, FLUXOS MIGRATÓRIOS, AGRICULTURA E EDUCAÇÃO	39
1.1 Os processos migratórios no Brasil: um olhar sobre as imigrações Africana e Japonesa para o Brasil	42
1.2 Contexto Político: Educação, Cultura e Agricultura	60
1.3 Considerações	66
Cap. 2 A FORMAÇÃO DA COLEÇÃO DO MUSEU SHUNJI NISHIMURA	68
2.1 A História de Shunji Nishimura	71
2.2 O Colecionador e a coleção	74
2.3 O Legado	85
2.4 O museu era uma celebração	89
2.5 Considerações	93
Cap. 3 A EDUCAÇÃO NO MUSEU SHUNJI NISHIMURA	96
3.1 Metodologia de pesquisa com a técnica do Grupo Focal	97
3.1.1 Plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes	98
3.1.2 Metodologia de execução da pesquisa	99
3.1.3 Roteiro de pergunta	100
3.1.4 Compromisso com o anonimato	101
3.1.5 Orçamento financeiro	102
3.1.6 Cronograma de Execução	102
3.2 Análise Crítica do Discurso: A Tessitura entre Teoria e Prática	103

3.2.1 A Fase Pré-museológica: A Coleção Doméstica e a Tensão do Acúmulo	109
3.2.2 A Fase da Musealização Espontânea (O Escritório)	110
3.2.3 A Institucionalização: O Marco dos 50 Anos (1998)	111
3.2.4 A Ruptura e a Profissionalização (Pós-2010)	112
3.2.5 A Virada Educativa e Social (2014 em diante)	112
3.3 A tensão Discursiva: do “Gabinete de Curiosidades” à Função Social	113
3.3.1 A Materialização do Bumpuku: A Práxis do “Repartir” como Pedagogia	114
3.3.2 Ubuntu e Pertencimento: “Ninguém Cresce Sozinho” e a Quebra das Barreiras Invisíveis	115
3.3.3 O Lugar Político da Educação em Museus: da “Velharia” à Semeadura	116
3.4 Cartografia Semântica e Regimes de Verdade: Uma Análise Lexicométrica	118
3.5 Análise Discursiva do Mito do Japonês Herói Solitário nas falas do Grupo Focal	121
3.6 Considerações	124
Cap. 4 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL	126
4.1 A Tessitura Teórica: do Afeto à Consciência Crítica	128
4.2 Cultura, Informação, Mediação	132
4.3 Mediação e Transformação social	136
4.4 Análise Crítica do Discurso e sua ressonância nos museus	144
4.4.1 Nível Textual (descrição)	145
4.4.2 Nível da Prática Discursiva (interpretação)	146
4.4.3 Nível da Prática Social (explicação e análise críticas)	146
4.4.4 A Ressonância Macro-Histórica: do Kaikan ao Museu	148
4.5 Breve histórico da Educação em Museus no Brasil	152
4.5.1 Histórico do Enancib e do GT 9	156
4.5.2 Objetivos e metodologia	157
4.5.3 Resultados da pesquisa	158
4.5.4 Discussão teórica	163
4.5.4.1 Os museus e a educação	163
4.5.4.2 Inclusão em museu: educação, acessibilidade e diversidade	166
4.5.4.3 Educação em museu na virtualidade	167
4.6 Considerações	169
Cap. 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	208
APÊNDICE A – Quadro comparativo dos artigos GT9 do Enancib e dos recuperados na pesquisa (2009 a 2021)	209

APÊNDICE B – Quadro dos artigos recuperados nos últimos 12 anos do GT9 do Enancib (2009 A 2021)	210
APÊNDICE C – Artigos separados por categorias	215
APÊNDICE D – Quadro dos autores (e suas afiliações) dos artigos selecionados na pesquisa	217
APÊNDICE E – Quadro de incidência de palavras-chave nos artigos selecionados	218
APÊNDICE F – Quadros dos autores referenciados nos artigos selecionados	219
APÊNDICE G – Lista dos autores que foram referenciados apenas uma vez	220
ANEXOS	222
ANEXOS I – Texto do livro “Série Valores” que fundamenta o Valor Bumpuku	223

**Nós, os que estamos prosseguindo
o caminho deixado por eles,
também enfrentamos o desafio de,
ainda no século XXI,
trabalhar para apagar as linhas divisórias
que por tantos séculos nos deixaram
à parte do banquete principal do país.
Optamos pela “fórmula Damiana”, ou seja,
a da educação (CRUZ, 2018, p. 304).**

INTRODUÇÃO

Frase de Shunji Nishimura

E todos, num só esforço
Cuidaremos com muito amor
Para que dessa semente
Surjam frutos de valor

Depois a colheita farta
À nós todos oferecida
É na educação que floresce
Enriquecendo a vida

KURAMOTI, 2001, p. 37

0 A Chaleira de Água Fervente Interminável

A origem e o significado do termo japonês Bumpuku (分福) estão associados a uma antiga lenda japonesa intitulada "A Chaleira de Água Fervente Interminável". Nessa narrativa, a chaleira era peculiar por manter água quente continuamente, com o intuito de acolher e servir as pessoas que passavam; ela simbolizava a generosidade e a hospitalidade.

A continuidade do fogo na chaleira estava condicionada à prática constante da generosidade por parte dos proprietários. A onomatopeia "puku-puku" na língua japonesa remete ao som da água fervendo, e a interpretação do kanji Bumpuku (分福), com base nesta lenda popular, traz a ideia de "Felicidade em Compartilhar", sendo também traduzido em alguns lugares como "Compartilhar Bençãos"¹.

Felicidade em Compartilhar é um dos 10 valores do Grupo Jacto², e este valor reforça a importância da generosidade como princípio fundamental na jornada desta empresa brasileira, que na atualidade se prepara para celebrar seu centenário – a ser realizado em 2048. Essa conexão entre a lenda da chaleira e os valores do Grupo Jacto também se baseia em uma história protagonizada por Shunji e Chieko Nishimura, que durante a Segunda Guerra Mundial, ao saberem que seus parentes passavam necessidade no Japão, e mesmo com poucos recursos aqui no Brasil, decidiram ajudar como podiam seus familiares (NISHIMURA, 2024). Esta história foi narrada de forma emocionada por um participante do Grupo Focal, principal instrumento de pesquisa utilizado ao longo desta investigação. Optou-se por não alterar as falas dos participantes, preservando, assim, a linguagem natural de oralidade, conforme se apresenta no trecho selecionado:

Na época da Segunda Guerra Mundial [...] ele estava aqui, em 1945. [...] E o Japão [...] naquela situação horrível. E ele [Shunji] se sentindo preocupado com relação à família. Aí ele resolveu e teve uma ideia: vamos mandar alguma coisa para eles, para ajudar. E aí ele mandou os mantimentos. [...] ia de navio. E aí ele mandava [...] uma quantidade generosa, sabe! Porque ele se preocupava com o pessoal de lá. E [...] passou o seu tempo. [...] E ele aqui, como empresário e tal, ele mandava os mantimentos. Aí ele resolveu [...] tem que ir lá ver como é que está, né! Poeira baixou. Melhorou as coisas. Chegou lá na província [...] uma grande festa, né! Falou, nossa, cheguei no momento certo, né! [...] É algum evento? O que é isso? Não, senhor Nishimura isso é para o senhor. Ele falou: "para mim? O que eu fiz?" [...] lembra os mantimentos que você mandava constantemente, era muito para nós. E nós fizemos o Bumpuku, distribuímos para a comunidade inteira. E todo mundo sabia que era você que dava. A comunidade se reuniu, quando foi anunciado que você viria, e está homenageando o senhor. Puxa vida, [ao] realizar o Bumpuku, a pessoa é benquista. Isso é o que a Jacto faz hoje, né. (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Moises, p. 22 e 23).

¹ Esta história foi registrada no livro "Série Valores" escrito por Jorge Nishimura (filho de Shunji Nishimura). Apresenta-se o trecho nos anexos desta, nas páginas 229 e 230.

² Grupo empresarial fundado pelo imigrante japonês Shunji Nishimura.

Figura 01. Visita de Shunji Nishimura ao Japão em 1956



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Em março de 1956, o Sr. Shunji Nishimura retorna para o Japão pela primeira vez após sua viagem como emigrante para o Brasil. Na imagem, o Sr. Shunji está no centro da imagem vestindo um terno e, ao redor, estão seus familiares que o recebiam em gratidão pelas providências enviadas durante a Segunda Guerra Mundial. O Bumpuku transcende as fronteiras empresariais e se estende à comunidade por meio de diversas ações sociais, educacionais e culturais promovidas pelas empresas, acionistas, entidades públicas e privadas, e autoridades públicas, envolvendo todo o município de Pompeia - SP em uma sinergia de cuidado e respeito ao próximo, rumo a uma cidade próspera e saudável.

O conceito Bumpuku japonês faz lembrar um aforismo africano – o Ubuntu. Esta relação se estabelece pela semelhança das palavras e mais profundamente por ambas as filosofias conterem uma ideia de valorização do humano, de alteridade, da compreensão do eu no mundo e da construção do que seja o outro mais elevadas. O Ubuntu é traduzido por “eu sou porque nós somos”, ou até pela máxima ocidental “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”; este conceito vai além de apenas um apelo genérico para tratar os outros com respeito e decência. Na tradição africana, Ubuntu tem também um significado profundamente moral e religioso, estabelece o que uma pessoa deve se tornar “por meio de outras pessoas” (NOGUERA, 2012).

Uma história por detrás deste pensamento filosófico diz que certo antropólogo visitou uma tribo africana em busca dos valores humanos básicos daquele povo, que ao propor uma brincadeira às crianças que ali estavam, colocou uma cesta de frutas e disse que a primeira a chegar poderia ficar com ela. As crianças, ao invés de competirem, correram de mãos dadas e chegaram juntas à árvore. Ao serem questionadas pelo antropólogo, elas explicaram que agiram assim por "Ubuntu". Este termo é originário dos povos Bantus, da África Subsaariana, que falavam a língua Zulu e Xhosa que significa "Sou quem sou porque somos todos nós" (TAMOSAUSKAS, 2020).

Segundo o Ubuntu, a cooperação traz felicidade, pois todos juntos podemos maximizar nosso bem-estar; este termo se opõe ao individualismo, muito presente nas filosofias ocidentais, em que se acredita que a busca pelo bem-estar só é possível pela força de vontade de cada indivíduo. O que desconsidera que somos sujeitos e estamos assujeitados as intempéries da vida. Bumpuku e Ubuntu nos convida a nos reconhecer como parte de algo maior do que a isolada existência de um eu, elevando a um pensando mais sofisticado e profundo de comunidade.

Esses conceitos levam-nos a pensar que, no nenguan³ (termo Kaingang que significa viver ou vida) a noção de “eu” é indissociável da noção de “nós”. O ser humano é apenas um “Nak Neruek” – um morador da terra, sendo Nak, terra e Neruek, morador – e nada, nem terra ou coisa alguma, é propriamente “minha”. Antes foi-nos dada a permissão de aqui Neruek (habitar), e todos os recursos da Nak, são para Ueakã – nós (KRENAK, 2016).

Há plena felicidade no compartilhar quando compreendemos que o “eu” e o “nós” caminham em uma trilha de reconhecimento e respeito, tendo a esperança de que enquanto se é generoso, o sustento nunca faltará. O “pão” é nosso, rememorando-nos o trecho da oração do “Pai Nosso”, em que se pede o pão: há no ensinamento de Jesus Cristo há uma clara predisposição ao pensamento de coletividade, uma vez que não se pede para si, mas para nós. “Quem pede o pão nosso, se disponha a ser a padaria de Deus” (RAMOS, 2011, s/p.), porque o pai é nosso e o pão também é nosso; e a distribuição de bençãos deveria ser uma prática de vida, uma vez que já recebemos as bençãos podemos distribuir.

Uma das descobertas desta investigação é a presença marcante de outro conceito japonês na construção do Museu Shunji Nishimura (MSN):

O "Ichi-go ichi-e" (一会), japonês, [...] que é assim, né. Significa... [...] Cada encontro é um momento único. [...] Ele realmente, assim, prezava cada encontro com as pessoas. E pra ele era uma celebração. Então, existia todo um pouco de ritual, servir, presentear... Ele tinha sempre esse cuidado, né. Essa atenção com cada visita que ele recebia. Aí, claro, o museu foi se

³ Termo usado pelas tribos Kaingang e Krenak que estão na aldeia de Arco Íris, localizada próxima ao município de Tupã, a cerca 42,6 km de distância de Pompeia - SP. Provavelmente estes remanescentes do povo Kaingang sejam os descendentes dos povos originários, que habitaram a Mesorregião de Marília, composta pela microrregião Tupã, código 037 e a microrregião Marília, código 038 (IBGE, 1990).

formando também, porque ele recebia e presenteava, né. Ia formando, então, vamos dizer, a história. (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Joquebede, p. 5).

O senhor Shunji considerava importante cada pessoa, e valorizava cada encontro. E o museu que ele criou se torna reflexo desses encontros e local de celebração. E é nesta intersecção de diferentes culturas que se constrói esta tese, propondo aos museus, à comunidade científica, aos cidadãos pompeenses, paulistas e brasileiros a construção de um olhar complementar na escrita de narrativas múltiplas e interculturais.

0.1 Apresentação do tema

A força motivadora desta investigação parte da observação de como algumas instituições de memória buscam contar somente “histórias oficiais”, enfatizando a narrativa dos vencedores, e nesse processo excluem as histórias dos vencidos ou dos “invisíveis”.

Sendo o museu um espaço de traduções, representações, transmissões, empoderamento e trocas culturais, inserido na sociedade, faz-se necessário pensar sobre as atividades de compartilhamento, conhecimento e reconhecimento cultural realizadas a partir dele. E para que este desempenhe relevante papel na transformação social é preciso extrapolar os limites da narrativa a partir da perspectiva do vencedor e alcançar públicos potenciais.

Tanto no meio acadêmico quanto entre o público em geral, em um primeiro momento, é essencial compreender como a cultura é concebida na sociedade atual, especialmente no contexto brasileiro. É fundamental questionar a problemática estrutural do pertencimento ou não pertencimento, que se reflete diretamente na identificação e apropriação (ou não) desse espaço por parte das pessoas que por ele transitam.

As narrativas tradicionais apontam que sua “origem” remonta aos gabinetes de curiosidades do Renascimento, os quais consistiam em coleções privadas de objetos raros e exóticos mantidos pela elite para a elite. Com o passar do tempo, essas coleções se tornaram mais acessíveis ao público e evoluíram para os primeiros museus públicos, como o *Ashmolean Museum em Oxford*, fundado em 1683.

As feiras de máquinas, conhecidas como gabinetes de curiosidades móveis, também contribuíram para a disseminação do conhecimento e da apreciação artística entre as classes privilegiadas. Ao longo dos séculos, os museus buscaram se tornar instituições educacionais e de entretenimento para pessoas de todas as origens. No entanto, ainda existem “barreiras invisíveis” de ordem social, cultural e econômica que impedem que públicos de classes sociais desfavorecidas tenham acesso a esses espaços.

O debate em torno das ações educativas em museus evidencia que o modelo tradicional vem sendo tensionado e enriquecido pelo paradigma emergente. Como discute Cury (2011, p. 23), trata-se de deslocar a percepção do museu do papel de guardião estático para o de mediador cultural, atuando diretamente 'para o público e, sobretudo, para o seu contexto de vida'.

A ruptura teórica do modelo do museu "guardião" ocorre com Georges Henri Rivière e Hugues de Varine, na França. Os autores propuseram a quebra da tríade tradicional (Prédio - Coleção - Público), substituindo-a pela tríade (Território - Patrimônio - Comunidade). A criação do conceito de Ecomuseu (1971) e, posteriormente, a Declaração de Quebec (1984), que deu origem ao MINOM (Movimento Internacional para uma Nova Museologia). O museu deixou de ser entendido com o fim em si mesmo (guardar) para ser um instrumento a serviço da sociedade.

O entendimento do museu restrito ao papel de guardião estático e preservador de objetos materiais foi superado pela teoria museológica a partir da segunda metade do século XX. Como evidenciado pelos movimentos da Nova Museologia, pelas reflexões do ICOFOM e pela proposição do 'museu integral' reforçada na Mesa de Santiago do Chile (1972), a instituição passou a ser compreendida através de sua vocação dialógica e de seu compromisso com o território e a sociedade. Teoricamente, com os aportes de Stránský (1980 e 1994), o foco deixa de ser o objeto guardado para centrar-se na musealidade como valor, exigindo que o museu atue como um mediador ativo das relações humanas com o seu patrimônio.

Compreender o que é um museu implica, portanto, examinar sua estrutura cognitiva, ou seja, as formas pelas quais produz, organiza e comunica o conhecimento que nele se configuram. Essa estrutura está profundamente enraizada na história do pensamento museológico, que delineia as concepções teóricas e práticas sobre o papel e a função dos museus ao longo do tempo. A ocupação do museu envolve, sobretudo, relações humanas, expressas nas interações entre sujeitos, objetos e saberes. As exposições, nestes termos, assumem papel de revelador da concepção institucional subjacente, isto é, a visão de mundo, os valores e os objetivos que orientam a atuação do museu.

Os temas centrais abordados nesta investigação são: Interculturalidade e Transformação Social, que devem ocorrer por meio da Educação, da Comunicação em Museus, Mediação e Pertencimento. Trata-se da construção de uma reflexão apoiada nas pesquisas realizadas no eixo temático "Museologia como geração do novo: interpretação de realidades". E a partir dos temas estudados na pesquisa Educação como Patrimônio Cultural e Pessoal: Etnoconhecimento para um Etnoreconhecimento, sob coordenação da professora Profª. Drª. Maria Amélia Gomes de Souza Reis, busca-se refletir sobre os processos

educativos protagonizados no MSN e em todo ecossistema de Inovação em que o museu e a Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia (FSNT) se inserem.

Como resultado desta investigação, se pretende analisar, discutir e refletir acerca da interculturalidade e transformação social nos museus, entendendo que eles são espaços de comunicação, acesso e disseminação do conhecimento, para seu(s) público(s).

Desde este ponto, delimita-se a escala do conceito de transformação social trabalhado nesta tese, com o intuito de evitar interpretações generalistas. Desse modo, não nos referimos aqui a uma ruptura estrutural das condições macroeconômicas ou políticas da sociedade (escala macro).

Quando afirmamos que o MSN atua como agente de transformação, referimo-nos a uma incidência de escala microsocial e subjetiva. Trata-se da transformação operada na biografia do sujeito que, ao se ver representado e acolhido no espaço museológico, ressignifica sua própria identidade e amplia seu horizonte de possibilidades.

Apoiando-nos na perspectiva freireana, essa transformação ocorre quando a educação em museus permite ao indivíduo romper com a “cultura do silêncio” e reconhecer-se como sujeito histórico capaz de intervir no mundo. Portanto, a transformação social aqui investigada é aquela que converte a invisibilidade em pertencimento, e a curiosidade em projeto de vida.

Com base na literatura específica de educação e de comunicação em museus, constata-se que as práticas pedagógicas neles desenvolvidas são construídas a partir das necessidades de cada uma dessas instituições e podem ser analisadas a partir de referenciais teóricos advindos desses campos do conhecimento.

Este estudo visou discutir questões como a importância da mediação, do fenômeno educativo e do projeto civilizatório (bem como os aspectos da desigualdade social existente nestes processos) e o papel dos profissionais de museus como mediadores culturais, o direito à cultura, o acesso a museus, o direito a ser parte da experiência de museu, assim como possíveis metodologias de educação aplicadas em museus para aproximar o visitante ao conteúdo exposto.

Além disso, nesta investigação, utilizou-se da Análise de Discurso como método de pesquisa a ser aplicado nos documentos encontrados nas fontes bibliográficas (primárias e secundárias) das áreas de estudos da Museologia, Ciência da Informação, Educação e seus processos educativos e áreas afins. Sendo assim, a pesquisa se propôs a investigar de que forma as práticas educativas nos museus podem contribuir para a ampliação de narrativas e para a promoção da inclusão social e cultural, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

Este estudo teve como objetivo analisar como a mediação cultural pode ser uma ferramenta eficaz na construção de pontes entre os visitantes e o patrimônio cultural exposto, incentivando a reflexão crítica e a valorização da diversidade em contextos museológicos. O objetivo é a ampliação do corpus discursivo do objeto desta investigação, formulado a partir dos locais de coleta das fontes de dados para análise recolhidas em arquivos públicos e museus históricos.

Uma vez que o objeto de estudo é o MSN, buscando compreender seu papel na transformação social e na promoção da interculturalidade, procurou-se elucidar questões acerca da importância dos processos educativos como mediadores culturais e das metodologias de educação aplicadas em museus com o objetivo de aproximar o visitante ao conteúdo exposto.

Busca-se, assim, refletir sobre a importância dos museus na construção de conhecimento diversificado, compartilhando cultura e informação para contribuir para o desenvolvimento social; pois, ao extrapolar as narrativas tradicionais, os museus se inserem em um processo diferenciado de construção de conhecimento, no qual a cultura e a informação são compartilhadas, acessadas e interpretadas a partir de diversas perspectivas.

A etapa de análise de documentos encontrados em fontes bibliográficas permite constatar a importância dos museus para o desenvolvimento da transformação social e da posição política da interculturalidade ao longo do desenvolvimento social e econômico em nosso país. Nesse contexto, o papel dos profissionais mediadores culturais/educacionais é fundamental para conduzir as atividades de compartilhar conhecimento e reconhecimento das diversas realidades. Essas realidades podem incluir a pluralidade cultural, as diferentes perspectivas históricas, as experiências individuais e coletivas dos visitantes, as questões sociais e econômicas presentes na sociedade, bem como as variadas formas de expressão artística e cultural representadas no patrimônio exposto nos museus.

Somente por meio da consideração dessas abordagens é viável alcançar os diversos públicos potenciais, o que pode tornar os museus uma plataforma essencial para a construção de futuros e para a luta pelos direitos e pela igualdade de oportunidades, de representatividade e de acesso aos bens culturais. Os referidos direitos compreendidos nesta pesquisa incluem o direito à liberdade de expressão, o direito à memória e à preservação do patrimônio cultural, o direito à participação cidadã na vida cultural e o direito à diversidade cultural e étnica.

Estes aspectos são fundamentais para que os museus possam impactar os segmentos sociais tipificada como público real e potencial do museu, por meio de suas atividades educativas e culturais, como no caso do museu em estudo, em que as atividades educativas objetivam não apenas a transmissão de uma memória institucional, mas também a valorização

das culturas (brasileira e japonesa), do progresso industrial no interior paulista e da comunicação dos valores como o Bumpuku, enriquecendo assim a experiência educativa e cultural dos visitantes.

O museu começou a ser concebido sem a pretensão de se tornar, de fato, um museu. Inicialmente, tratava-se de objetos dispostos sobre mesas no escritório de Shunji Nishimura. Foi o olhar dos visitantes, que passaram a chamar aquela mostra de “museu”, que o levou a considerar a criação de um espaço dedicado à preservação e exposição desses itens.

Em 1998, como parte das comemorações dos 50 anos da empresa Jacto, foi inaugurado o espaço denominado Museu Shunji Nishimura (MSN), em homenagem ao seu fundador. Esse novo ambiente manteve o propósito original de celebrar encontros e memórias, expondo objetos acumulados ao longo de sua trajetória, como presentes recebidos, lembranças de viagens, fotografias de eventos marcantes, trabalhos de alunos do Colégio Agrícola, certificados e premiações.

O que começou sem a intenção de ser um museu acabou se consolidando como um espaço significativo para os negócios do Grupo Jacto. Seu acervo passou a representar não apenas a trajetória de vida de seu fundador, mas também da empresa e da FSNT. Os objetos expostos celebram o legado e o reconhecimento de Shunji Nishimura como um dos impulsionadores do progresso industrial no interior paulista.

Figura 02. Inauguração do Museu Shunji Nishimura em 1998



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Na imagem, o Sr. Shunji veste um traje selecionado para a inauguração do museu, em 12 de setembro de 1998. A peça hoje integra o acervo da instituição e jamais foi usada em outra ocasião.

A escolha do MSN como objeto de investigação está diretamente relacionada a interesses fundamentais do projeto de pesquisa. Em primeiro lugar, por refletir minha atuação profissional na instituição, como responsável pelo setor de Documentação Museológica. Além disso, por ter sido contratada para dar continuidade aos projetos desenvolvidos no museu, especialmente o projeto educativo “Escola no Museu”, criado em 2014. Esse projeto tem como propósito apresentar as crianças em idade escolar a história de Shunji Nishimura por meio do acervo, composto por documentos e objetos expostos.

No entanto, o ponto decisivo para a escolha deste espaço como foco da pesquisa neste programa de doutoramento surgiu a partir de uma experiência marcante, ocorrida em uma mediação do Projeto Escola no Museu: o questionamento feito por uma menina de aproximadamente oito anos, que, ao perguntar se éramos iguais, ela provou um momento de ruptura, de dúvida, de reconstrução diante da mediação que realizava, sobre os espaços de poder simbólico e a presença de pessoas pretas em posições.

A perplexidade da jovem ao se deparar com uma realidade tácita ainda não elaborada em sua consciência, a diferença étnica, se tornou o estopim para uma reflexão profunda sobre o conceito e conteúdo de que “se educa e é educado”. Uma dupla função da educação que opera tanto no educando quanto no educador, a transformação de realidades, que o local, o museu, como palco dessa ação foi potencializador.

A partir dessa vivência, passou-se a investigar como se dá o entrelaçamento de histórias e experiências entre os sujeitos envolvidos em atividades educativas e de mediação cultural. Buscou-se compreender por que o museu é, de fato, um espaço educativo e qual é o sentido pleno de educar. A pesquisa parte da premissa de que educar vai além de transmitir conteúdos prontos: trata-se de uma construção pessoal, que se incorpora a dados e fatos já expostos, mas ainda não assimilados como consciência.

O museu, nesse contexto, torna-se palco de disparos reflexivos, momentos em que o conhecimento é despertado, elaborado e ressignificado. Destaca-se que a educação, como um fenômeno social capaz de promover mudanças intelectuais, sociais e culturais, era o maior sonho do fundador. Um dos participantes do Grupo Focal explica a lógica que o senhor Shunji pensava a educação:

O [senhor Shunji], quando ele fala de educação, ele fala assim, a educação é como se fosse uma bola. E ele fala: “perdeu-se metade da educação”, né. Então, tem a parte técnica e a parte moral. Ele fala assim, “não tem mais parte moral hoje, só tem parte técnica”. Por isso que ele quis fazer um regime de internato aqui. Ele falou assim, não, eu quero botar tudo junto de novo. Essa era a ideia dele no início do colégio. (GF-BUMPUKU, 6º encontro, Falante: Jacó, p. 171).

Ele visionava educar a população para além de si mesmo, acreditando que a educação poderia transformar a história econômica de uma região ou país e moldar sujeitos com valores e caráter. Para ele, a educação aliada ao trabalho árduo era a única forma digna de crescimento pessoal e profissional.

Figura 03. Senhor Shunji em frente à entrada da FSNT, década de 1990



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Em determinado momento, o Sr. Shunji manifestou o desejo de construir um arco na fachada da FSNT. Apesar do ceticismo de funcionários e construtores quanto à estabilidade de uma estrutura tão alta, ele mantinha-se seguro de sua convicção. Quase trinta anos depois, o arco permanece intacto, simbolizando a postura de um homem com ideias grandiosas, confiante em criar obras feitas para durar e a se tornarem ícones.

Durante o desenvolvimento do trabalho será discutido se o núcleo do projeto educativo criado por Nishimura atende a um projeto civilizatório, no qual a educação desempenha um papel crucial na disseminação do pensamento predominante em determinada época para o desenvolvimento do país.

Em relação ao projeto “Escola no Museu”, a proposta inicial era adaptar a linguagem utilizada durante as visitas à faixa etária dos alunos atendidos, selecionando temas compatíveis com sua capacidade de assimilar o conhecimento adquirido, relacionando-o com os assuntos abordados em sala de aula pelos professores. Esse projeto foi desenvolvido especificamente para escolas visando uma integração mais eficaz, mas ele se tornou um elemento de grande importância no município:

Por isso que eu falo... museu, cara. Ficou importante aqui dentro. O museu virou como as escolas no ensino. [...] O grau de importância, hoje você pode acreditar, é o mesmo. É que vocês estão pareados. Porque vocês também dão educação. A cultura é educação. E o que vocês estão fazendo aqui é uma cultura. (GF-BUMPUKU, 4º encontro, Falante: Pedro, p. 139).

Não obstante, embora a proposta educativa seja o foco principal, nas primeiras edições do projeto, as apresentações seguiam o formato tradicional de ensino, no qual havia um emissor (o educador do museu) que narrava a história sem buscar a participação ativa (para não interromper o raciocínio do emissor) enquanto a audiência (os educandos) permanecia em silêncio recebendo tais informações, sem ter a oportunidade de realizar análises críticas ou participar de discussões.

Com o passar dos anos, a participação e autonomia dos educandos foram aumentando, à medida que a equipe educativa passou a promover momentos de escuta ativa e atividades lúdicas para permitir que eles pudessem se expressar.

Na execução do projeto "Escola no Museu", na véspera da visita, a equipe educativa comparecia à sala de aula para interagir com os alunos, preparando-os para o ambiente que iriam conhecer, incentivando a curiosidade e estimulando questionamentos; na atualidade, esta visita à escola não é mais realizada. Além disso, eram esclarecidas as orientações para a visita. Essas diretrizes (ou "adestramento", nas palavras de Foucault) eram reforçadas quando as crianças chegavam ao museu, vinculadas aos discursos dos museus tradicionais, onde o ambiente era associado ao silêncio e à contemplação, à marcha em fila e à manutenção de cada um em seu lugar, conforme alertava Michel Foucault (1987, p. 7). As regras estabelecidas eram:

- Não mexer nos objetos;
- Não correr no espaço do museu;
- Não ingerir alimentos ou líquido dentro do espaço expositivo;
- Mão para trás ou ficar em fila;
- Levantar a mão para falar.

Reconhece-se a importância de certo nível de ordenamento para garantir a fluidez durante a visitação. No entanto, quando as regras são excessivamente rígidas ou quando não há nenhum tipo de organização, a visita é prejudicada e não atende aos objetivos pretendidos.

Após a realização da visita, eram desenvolvidas atividades lúdicas com as crianças, as quais também foram se modificando ao longo do tempo. No início, a primeira atividade consistia em um momento para desenhos, no qual os alunos podiam expressar suas impressões sobre o museu e os temas que mais os cativaram. Em seguida, era realizada uma dinâmica com o objetivo de destacar um dos principais temas abordados durante a visita, utilizando a frase de Nishimura "Ninguém cresce sozinho", ressaltando a importância de ajudar o próximo e de também receber ajuda.

A gente tem as visitas institucionais, né, pela Jacto, mas... quando você tem visita de aluno, cara, você está tendo acesso à parte da educação. Então, acho que... aí tem um significado ainda maior, sabe. (GF-BUMPUKU, 5º encontro, Falante: Priscila, p. 156).

Figura 04. Projeto Escola no Museu, 2014 a 2017



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

As fotos retratam as edições iniciais do Projeto Escola no Museu, com foco nos espaços percorridos e nas dinâmicas pedagógicas. As atividades lúdicas pós-visita, que se transformaram ao longo do tempo, tinham como ponto de partida o desenho. Nessa etapa, os

alunos eram incentivados a registrar, graficamente, suas impressões e os temas que mais despertaram seu interesse.

No projeto educativo, busca-se enfatizar os valores do museu, que são compartilhados com todo o ecossistema em que a FSNT está inserida. Pretende-se mostrar que é possível alcançar o sucesso por meio de uma vida pautada na honestidade, no esforço e no trabalho igualmente honesto. Durante a visita, são trabalhados os valores do ecossistema, sendo eles:

1. Felicidade em compartilhar (Bumpuku);
2. Ninguém cresce sozinho;
3. Trabalho duro como forma de prosperar;
4. Três virtudes: humildade, honestidade e simplicidade;
5. Responsabilidade socioambiental;
6. Espírito inovador.

Os pontos de contato explorados são: a importância dos estudos, do respeito ao próximo e da humildade. Ao final espera-se que as crianças compreendam que é possível viver uma vida cheia de virtudes na construção de seu próprio futuro.

Ao longo dos anos realizando esta atividade, a equipe do museu percebeu que a recepção poderia ser mais acolhedora e o atendimento às crianças foi aos poucos sendo modificado. Ao invés de repetir à exaustão as “regrinhas” com os nãoos, passou-se a fazer perguntas às crianças. Em vez de tentar controlar os corpos das crianças por meio de uma fala fria e imperiosa, optou-se por uma linguagem mais descontraída que busca desenvolver a curiosidade, a imaginação e criar desafios para as crianças pensarem.

Outra prática adotada é a alternância de mediadores quando se muda de espaço. A alternância de modos de usar o corpo tornou a visita quase uma experiência mágica e transformadora para as crianças e adolescentes. Em alguns espaços as crianças podem andar livremente e procurar pelos desafios. Há momentos em que elas podem tocar determinados objetos, há momentos em que se pede para que sentem, elas podem fazer fotografias, escrever ou perguntar quando quiserem.

A cadência da narração segue conforme a percepção da atenção e curiosidade de cada grupo, sem prejudicar a compreensão geral da história. Percebe-se que a mediação libertadora não favorece a desordem e sim uma aprendizagem mais feliz e lúdica.

Além dos benefícios já citados, em uma das visitas uma situação particular, além do planejado, ocorreu. Uma menina, com cerca de oito anos de idade, de pele preta, cabelos escuros e trançados, oriunda de uma realidade de carências (afetiva, financeira, familiar...), olha para a funcionária que acompanhava a visita, uma mulher também preta, de cabelos pretos e também trançados, e pergunta: **“tia, nós somos iguais?”**. A pergunta da garota não se referia apenas à cor da pele, mas a uma necessidade de representação e identificação,

que ela e tantas outras meninas pretas buscam na sociedade. É a busca por exemplo de referenciais comuns entre os pares.

Figura 05. Projeto Escola no Museu, 2023



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

O espanto e deslumbramento da criança diante da percepção de um semelhante em um ambiente tão diferente do que seu olhar estava acostumado a ver, exercendo uma função igualmente incomum em sua experiência, despertaram um sentimento de pertença e, simultaneamente, de diferença. Convém mencionar que esta pesquisa demonstrou que o sentimento de pertencimento foi o que motivou a criação do MSN.

Ao reconhecer um igual em um espaço cultural diferente, a menina vivenciou um processo de negociação interna que a conduziu à construção de novos conhecimentos sobre mundo e alteridade, igualando-se no diferente. A percepção do outro afeta-a em um nível tão profundo que a faz refletir sobre o diferente de si, olhar para si mesma e para as realidades até então conhecidas, levando-a a conectar-se com o diverso no nível mais íntimo do seu ser: o fazer parte de algo, o ser como, o pertencer.

O museu, concebido como espaço de celebração de encontros, torna-se palco de diálogos internos entre universos culturais que se confrontam no âmago do ser humano: o desejo de pertencer. As dinâmicas de pertencimento e identificação estavam presentes na concepção do museu, nos processos internos da criança e no enunciado que atravessa a

estrutura cognitiva da própria educadora, que se viu instigada a refletir sobre o significado daquele encontro e daquelas palavras aparentemente simples. Passado e presente convergem em um tema essencialmente humano: o pertencer. A celebração das culturas revela a dimensão íntima do ser - pertencer e reconhecer-se.

A partir deste acontecimento emergiram reflexões sobre a necessidade que há em uma sociedade cheia de desigualdades, em que urge que os profissionais estejam preparados para receber diferentes públicos com diferentes necessidades de informação, assimilação e pertencimento. Convive-se, na atualidade, com estruturas de preconceito e desigualdade de acesso aos meios educacionais, culturais, profissionais e tecnológicos. Para aquela menina, a profissional atuou como mediadora no acesso à cultura e, sem perceber, tornou-se também uma mediadora em uma nova experiência de vida. A garota se sentiu representada em um espaço cultural. Naquele momento, ela se viu como parte integrante daquele ambiente, pois encontrou identificação em um local que detinha o poder e a difusão formal da cultura.

A partir desse relato, buscou-se investigar o museu como uma instância de educação emancipatória. O objetivo era aprofundar a pesquisa sobre todo o contexto e histórico educacional relacionado a este museu, utilizando fontes documentais primárias e secundárias e empregando a Análise Crítica do Discurso. A ideia era explorar como os museus podem ser espaços de transformação e emancipação educacional, promovendo o acesso à cultura e estimulando reflexões críticas por meio das experiências proporcionadas aos visitantes.

O conceito "aprendemos juntos" ressalta a importância da construção do conhecimento de forma colaborativa, na qual tanto o educador quanto o aluno estão envolvidos no processo de aprendizagem. O ato de aprender não é uma via de mão única, mas sim uma troca constante de saberes e experiências entre os sujeitos envolvidos no coconhecimento.

A identificação súbita e profunda da menina com a mediadora do MSN pode ser compreendida à luz das neurociências. O conceito de neurônios-espelho explica que nossos cérebros são ativados não apenas quando agimos, mas quando observamos a ação de outro com quem nos identificamos. Ao ver um corpo não-branco, um "outro" afrodescendente ou imigrante, ocupando um lugar de destaque, dignidade, poder e memória eternizada, a menina ativou uma conexão empática e aspiracional que raramente se encontra em representações de poder hegemônico e branco.

A apreensão do conhecimento a partir do visível da semelhança de corpos, leva a refletir sobre como as experiências sensoriais e físicas influenciam a forma como absorvemos e interpretamos informações. Nossos corpos, por meio dos sentidos e da interação com o ambiente, desempenham um papel fundamental nesta dinâmica de saberes.

O cérebro, juntamente com os órgãos dos sentidos, é destacado como o provedor de tudo que conhecemos; ressalta-se, portanto, a importância da ação prática e da manipulação na assimilação do conhecimento. A união entre a mente (representada pelo cérebro) e a ação (realizada pelos olhos e mãos) é essencial para a aprendizagem profunda e significativa dos conteúdos.

Além disto, percebe-se que o objeto desta investigação, o MSN, possui uma natureza intercultural e múltiplas narrativas e contextos históricos, sendo possível serem abordados temas diversos a partir de seu acervo e suas exposições. Para dar conta das nuances e contextos que emergem deste museu, apoiando-se nas pesquisas antropológicas, buscou-se realizar uma Descrição Densa. Nesta, o objeto de estudo (o Museu e os Objetos/Acervo) será descrito de maneira biográfica em suas mais diversas particularidades, considerando-se a ação social dos fatos em torno da vida social do objeto.

A fim de compreender o poder disciplinar e a exposição enquanto construção dialógica, iremos articular autores de diversas áreas, como a Museologia, a Ciência da Informação, a Antropologia, a Sociologia e a Educação, com foco nos conceitos de Comunicação e Educação em museus.

O MSN se destaca por sua natureza intercultural, oferecendo aos visitantes uma experiência singular. Cada indivíduo apreende essas experiências de acordo com sua bagagem de vida, sua forma de viver e seu papel na sociedade. Essa abordagem individualizada e colaborativa da aprendizagem ressalta a importância da construção de significados com base em vivências pessoais e coletivas, moldadas por experiências anteriores e influências socioculturais.

Ao reconhecer que a realidade é uma construção social, cultural e antropológica, os museus devem valorizar a multiplicidade das crenças e das realidades plurais, mito comum em nosso país multi-pluricultural, promovendo a igual validade das diferentes perspectivas. Para uma inclusão social eficaz, é fundamental que as exposições e atividades sejam acessíveis e relevantes para indivíduos de diferentes origens e experiências, criando assim um ambiente acolhedor e enriquecedor para todos os visitantes, tal como o exemplo colocado ao início dessa escrita de tese.

O MSN não apenas preserva e expõe patrimônios culturais, mas também atua como agente de inclusão social, desempenhando um papel fundamental na promoção da compreensão intercultural e na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. A menina enxergou um “igual” em um espaço de prestígio e poder, rompendo, ainda que momentaneamente, a invisibilidade imposta pelo racismo estrutural.

0.2 Questões

A partir da apresentação dos temas-questões, foram levantados questionamentos pertinentes tanto para auxiliar na identificação do objeto da investigação quanto para a seleção do referencial teórico, visando aprofundar a compreensão e embasar a pesquisa de forma sólida. Elenca-se, a seguir, os questionamentos que emergem do âmbito da pesquisa em torno dos temas apresentados:

De que maneira a interculturalidade e a mediação educativa no MSN contribuem para ampliar as narrativas museológicas e gerar transformação social?

Quais práticas educativas no MSN possibilitam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento entre visitantes de diferentes origens culturais e sociais?

Como o conceito de “Felicidade em Compartilhar” (Bumpuku) pode ser traduzido em práticas museológicas de inclusão, educação e mediação?

Em que medida a filosofia Ubuntu, o valor Bumpuku podem dialogar para construir um modelo de museu que privilegie a coletividade, a generosidade e a interculturalidade?

Qual é o papel do mediador cultural na promoção da equidade e na construção de significados compartilhados no espaço museológico?

Como o MSN pode servir como modelo de Museu de Interculturalidade Educativa para outras instituições culturais no Brasil?

0.3 Hipótese

Ao reconhecer a diversidade e promover a acessibilidade, o museu se coloca como um agente fundamental na promoção da compreensão intercultural e na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Este posicionamento se baseia em evidências científicas que demonstram o impacto positivo da diversidade e da acessibilidade na promoção da interculturalidade e da inclusão social.

O MSN não apenas preserva e expõe patrimônios, mas também atua como um catalisador de inclusão social, desempenhando um papel crucial na promoção da compreensão intercultural e na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Essa hipótese pode ser sustentada cientificamente por meio de estudos que demonstrem os efeitos positivos das práticas inclusivas em ambientes culturais na promoção da interculturalidade e da igualdade.

As hipóteses desta pesquisa incluem a necessidade de ampliar e diversificar as narrativas museológicas em seus projetos educativos para promover o sentimento de pertencimento, a apropriação do conteúdo e sua extensão para diferentes públicos, criando

assim as condições para a transformação social e a expressão das interculturalidades nos museus.

A pesquisa se apoia em pressupostos teóricos oriundos da Museologia, da Educação Intercultural e da Antropologia da Cultura, sustentando que o museu é, antes de tudo, um espaço de mediação e construção de consciência social. A partir dessa perspectiva, apresentam-se as seguintes hipóteses norteadoras:

Hipótese 1 – Interculturalidade Transformadora. A prática intercultural no MSN promove transformação social ao gerar reconhecimento e diálogo entre diferentes matrizes culturais (japonesa, brasileira, africana e indígena), permitindo a reconstrução simbólica das identidades locais e o fortalecimento do pertencimento comunitário.

Hipótese 2 – Educação em Museus como Mediação Emancipadora. A educação em museus, quando orientada pela mediação crítica, dialógica e participativa, transforma o museu em um espaço emancipador, no qual educadores e visitantes coconstróem saberes e ressignificam suas próprias histórias, ampliando a consciência social e cultural.

Hipótese 3 – Bumpuku e Ubuntu como Paradigmas Éticos. Os princípios filosóficos de Bumpuku (felicidade em compartilhar) e Ubuntu (eu sou porque nós somos) constituem fundamentos ético-pedagógicos capazes de orientar novas práticas museológicas pautadas na solidariedade, reciprocidade e cuidado coletivo.

Hipótese 4 – Museu como Agente de Inclusão e Cidadania. A atuação do MSN como agente educativo e social possibilita a democratização do acesso à cultura e o exercício da cidadania cultural, ao incorporar a interculturalidade e a mediação como instrumentos de equidade e transformação.

Situamos-nos entre aqueles que entendem que por meio da educação e da mediação proporcionadas pelos museus será possível promover de forma crítica a interculturalidade e a transformação social. A compreensão e o reconhecimento das estruturas heterogêneas e significativas da diversidade são fundamentais para garantir o direito à cultura e à inclusão social.

Um possível desdobramento da hipótese desta pesquisa foi que a interculturalidade por meio da educação e da inclusão social devem ser pilares fundamentais na atuação de museus e instituições culturais. Em resumo, espera-se que as análises, baseadas na atuação do MSN, serviriam como um guia para auxiliar outras iniciativas com o objetivo de promover a interculturalidade e a transformação social em museus.

0.4 Problema

A presente pesquisa parte do princípio de que os museus atuam como agentes ativos de educação em museus e transformação social, sendo fundamentais para a promoção da diversidade e para o desenvolvimento de processos identitários em constante transformação. A pesquisa investiga a complexidade das relações tecidas entre a sociedade e o patrimônio, identificando como essa engrenagem viabiliza a mediação e o diálogo intercultural.

Os indivíduos são agentes culturais e produtores de informação a partir dos conhecimentos apreendidos na formação de suas consciências e que evocam memórias de vida capazes de propiciar instrumentos que promovam, além da preservação, organização, gestão, recuperação, disseminação e acesso aos bens culturais passíveis de musealização e/ou musealizados. Diante desse contexto, emerge a necessidade de compreender como os aspectos específicos dos diversos contextos e abordagens interculturais aplicados aos museus, a fim de que possam ser realizados projetos que contribuam para a transformação social.

Para isso, investiga-se como a educação intercultural e a mediação em museus se organizam e se estruturam com base nos fatores culturais, políticos, econômicos e históricos que determinam as relações culturais existentes entre a sociedade e os museus. Com a Museologia, a participação e a construção coletiva tem sido uma realidade para alguns modelos de museu.

Muitos museus têm adotado a adequação dos códigos culturais, a mediação e a educação intercultural como forma de aumentar a conscientização dos visitantes e incentivar o diálogo entre diferentes culturas capazes de nos indicar a natureza multiplural de nossa sociedade. Assim, formula-se o seguinte problema de pesquisa:

De que maneira o MSN pode, por meio da mediação cultural e das práticas educativas interculturais, atuar como agente de transformação social, promovendo pertencimento, inclusão e reconhecimento da diversidade em um contexto brasileiro mestiço e pluricultural?

Esse problema orienta a investigação para a análise das práticas de educação, comunicação e curadoria nos museus, buscando compreender como os valores de *Bumpuku* (felicidade em compartilhar) e *Ubuntu* (eu sou porque nós somos) se articulam à própria essência da Museologia — campo intrinsecamente comprometido com a democratização do conhecimento, o diálogo entre culturas e a produção coletiva de significados.

Este projeto de doutorado torna-se realidade ao compreender de que maneira os museus atuam como vetores culturais a partir de seu empreendimento socioeducativo no trato com seus públicos. Reconhecendo a importância das manifestações sociais na representação, na produção de cultura e construção da identidade, busca-se compreender o papel dos museus na promoção da transformação social.

0.5 Tese

Defende-se que o Museu Shunji Nishimura (MSN), ao incorporar práticas de mediação cultural e educação em museu intercultural, pode consolidar-se como um agente ativo de transformação social, capaz de promover o pertencimento, a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural no contexto brasileiro contemporâneo.

Sustenta-se que a articulação entre os valores filosóficos de *Bumpuku* (felicidade em compartilhar) e *Ubuntu* (eu sou porque nós somos) oferece um paradigma ético e educativo para a *práxis* da Museologia, orientando-a pela solidariedade, pela generosidade e pela partilha de saberes. Nessa perspectiva, as instituições museológicas (museus e instituições afins) dinamizam a salvaguarda do patrimônio, compreendendo a conservação não como um fim isolado ou estático, mas como o próprio fundamento para o diálogo intercultural, a formação crítica e a produção coletiva de conhecimento. A partir da integração entre emoção, razão e experiência, o MSN reafirma o papel do museu como mediador de consciência social, contribuindo para a constituição de sujeitos conscientes de suas histórias, de seus processos identitários e de suas responsabilidades no tecido social.

Os museus são fundamentais para o desenvolvimento da transformação social compreendida a partir das vivências interculturais em um país mestiço e pluricultural. Trata-se ainda de tornar imprescindível o papel e a formação específica dos profissionais mediadores culturais para realizar as atividades de compartilhamento de informações e reconhecimento das diversas realidades – portanto, ampliando sua capacidade para entender as diversidades que nos promovem como sujeitos que aprendem a partir de modos de educar e ser educado.

Somente nessa forma é possível alcançar os diversos públicos potenciais, sendo assim uma plataforma importante na construção do futuro e sua relevância para a luta pela igualdade direitos. Assim, a tese central afirma que:

Os museus, quando orientados por práticas educativas interculturais e valores ético-comunitários, tornam-se espaços de transformação social e cidadania cultural, capazes de reconstruir narrativas plurais e fortalecer o pertencimento entre sujeitos diversos.

Percebe-se que o MSN desempenha relevante papel na preservação da memória industrial, na história da imigração japonesa para o Brasil, na difusão da cultura técnico-industrial da agricultura moderna e, fundamentalmente, nas práticas de educação em museus. Ao tratar desse caso de estudo, propõe-se a criação do conceito de interculturalidade educativa em museus, compreendido como o arranjo teórico e prático no qual o diálogo entre matrizes plurais se estabelece por meio de ações intencionais de mediação e partilha de saberes.

Esse constructo conceitual caracteriza-se pela integração indissociável entre a salvaguarda do patrimônio e a agência social, orientando os processos educativos e comunicacionais nos museus a partir de paradigmas ético-comunitários que operam transformações subjetivas e fortalecem os vínculos de pertencimento.

0.6 Linha de pesquisa a que se vincula

Esta proposta insere-se no Projeto de Pesquisa 4: “Educação como Patrimônio Cultural e Pessoal: Etnoconhecimento para um Etnoreconhecimento”, por abordar questões relacionadas à educação, diversidade cultural, museus e interculturalidade.

Além disso, situa-se na Linha de Pesquisa 1: “Museu e Museologia”, pois dialoga diretamente com os temas: “Museu como fenômeno”, “Museu e indivíduo”, “Museu e Cultura”, “Museu e Sociedade”, “Museologia e Sistemas Simbólicos”, “Museologia como geração do novo: interpretação de realidades” e “Discurso museológico – constituição e análise”.

Reconhecendo a importância de compreender o patrimônio como parte integrante de intensas lutas ideológicas e socioculturais. Ressalta-se ainda a conexão entre patrimônio, educação integral e inclusão social, enfatizando a importância do diálogo intercultural e da valorização das diferenças e singularidades. Neste contexto, o MSN demonstra ser um relevante espaço de vivências e discussão sobre diversidade cultural, interculturalidade, educação e patrimônio, pois estes temas apesar de distintos são complementares.

0.7 Objetivos

0.7.1 Objetivo geral

Analisar como o MSN, por meio da mediação cultural e das práticas educativas interculturais, pode atuar como agente de transformação social, promovendo pertencimento, inclusão e reconhecimento da diversidade cultural no contexto brasileiro contemporâneo, à luz dos princípios ético-pedagógicos de Bumpuku (“felicidade em compartilhar”) e Ubuntu (“eu sou porque nós somos”).

0.7.2 Objetivos específicos

- Identificar as concepções de educação em museus e mediação cultural presentes nas práticas e discursos institucionais do MSN.

- Realizar uma breve abordagem histórica em torno dos processos migratórios para mão de obra no Brasil e o papel da educação e da cultura na industrialização e na qualificação desta mão de obra.
- Aplicar a Análise de Discurso nas fontes primárias e secundárias para construir a reflexão do *corpus* da pesquisa.
- Identificar as estratégias de inclusão, diálogo e pertencimento promovidas pelo MSN e suas repercussões no processo de formação de consciência social e cultural.
- Aplicar uma *práxis* fundamentada na interculturalidade e na educação em museus na contemporaneidade, abordando estratégias e práticas para fomentar ambientes museológicos mais inclusivos, diversos e acolhedores para todos os públicos baseado na experiência do MSN.

0.8 Relevância

A pesquisa aborda a importância da interculturalidade, da inclusão social e da transformação social nos museus, propondo abordagens inovadoras que enriquecem a experiência dos visitantes, promovem o diálogo entre diferentes culturas e conscientizam sobre a diversidade. Ao investigar como a educação intercultural e a mediação em museus se organizam com base em fatores culturais, políticos, econômicos e históricos, busca-se compreender de que forma os museus atuam como vetores culturais e promovem a transformação social a partir dos modos de educar e ser educado.

A diversidade na narrativa refere-se à ampliação e ao enriquecimento das histórias contadas e representadas nos museus, de modo a abranger uma variedade de perspectivas, experiências e culturas. Ao diversificar a narrativa por meio da mediação de códigos culturais, os museus têm a oportunidade de promover o sentimento de pertença e a apropriação social por parte de diferentes grupos de públicos, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Essas práticas não apenas enriquecem a formação de museólogos, mas também contribuem para uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas múltiplas identidades. Assim, esta pesquisa tem potencial para afetar positivamente as comunidades atendidas pelos museus, promovendo uma transformação social significativa.

Esta investigação não se limitou à elaboração de uma biografia enaltecida, elogiosa e irrefletida da vida e do legado de um imigrante japonês que “deu certo”. Ao contrário, a partir da vivência desse personagem, a pesquisa se justifica pela interculturalidade experienciada por diversas outras pessoas.

Aprofundou-se, de forma mais abrangente, nas construções sociais, culturais, biológicas e neurológicas que contribuem para o sentido de pertença — elemento que

impulsionou esse sujeito, que sintetiza em si a luta de tantos conterrâneos e demais estrangeiros por experiências semelhantes da identificação como o grupo. Trata-se não apenas da busca por capital e conforto pessoal, mas do empenho na construção de futuros voltados ao bem comum, à lógica do Ubuntu. Esta tese pretende inspirar futuros museólogos a desenvolverem programas e exposições mais diversos e culturalmente sensíveis.

Os museus devem ser espaços abertos para o diálogo com as comunidades ao seu entorno. Se, por um lado, as exposições devem ser planejadas para ativar os sentidos e permitir uma visitação autônoma por meio de linguagens e recursos expográficos que despertem a imaginação, questionamentos e críticas; por outro, a mediação humana permanece primordial para o acolhimento e para o aprofundamento do diálogo com determinados públicos.

A educação é, por essência, intercultural, uma vez que congrega pessoas de origens diversas e frutos de realidades distintas. Sendo intercultural, ela tem o poder de transformar as diferenças em respeito mútuo, desenvolvendo a empatia e o respeito à medida que se conhece o outro.

Ampliar as narrativas partilhadas impulsiona os sujeitos a expandirem suas próprias trajetórias, narrativas, processos identitários e de construção de si mesmos — compreendidos aqui não como um porto fixo, mas como uma viagem contínua de autopercepção. É dessa articulação indelével entre educação e patrimônio que emerge a potência da experiência intercultural.

Ao integrar a educação como parte essencial da missão do MSN, o trabalho reconhece o papel transformador da educação na reconstrução de uma sociedade diversa, justa e empática. Ao incorporar a educação em suas atividades e exposições, o museu se torna um agente ativo na formação da consciência crítica e na promoção da diversidade cultural.

Ao buscar empoderar as pessoas para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo valores de respeito, igualdade e compreensão mútua, este trabalho explora as complexidades da consciência humana.

0.9 Pressupostos teóricos

Os conceitos e práticas discutidos na pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos estudantes de museologia, estimulando a criatividade e o pensamento inovador entre eles. Ao compreender a educação como a construção de consciência, reconhecemos a importância fundamental da educação para promover a compreensão, a empatia e o respeito mútuo entre culturas e comunidades. A educação vai

além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, envolvendo também a promoção da consciência crítica, da valorização das diferenças e do reconhecimento das desigualdades.

A diversificação da narrativa também possibilita a manifestação das interculturalidades nos museus, ou seja, a expressão e valorização das múltiplas culturas presentes na sociedade. Ao incluir narrativas que representem as culturas e tradições das comunidades imigrantes, os museus contribuem para a integração desses grupos e fomentam o respeito mútuo entre diferentes identidades culturais.

Ao desenvolver programas educativos que estimulem a compreensão intercultural, os museus oferecem recursos importantes para que educadores possam abordar questões de diversidade em sala de aula. Esses programas educativos podem ser fundamentais para sensibilizar o público do museu sobre a importância do respeito à diversidade cultural e para promover uma educação mais plural. Entendendo “que a educação é comunicação em ação e em processo por estabelecer-se em uma dialogicidade presumida em sua existência fundante entre os humanos.” (REIS; PINHEIRO, 2009, p. 38).

Diante disso, surge a importância de haver primeiramente uma mudança de postura dos profissionais da área, para que a aprendizagem ocorra no cotidiano do sujeito, como ressalta Reis (2021):

[...] isso é ferramenta, vamos fazer assim!!!!... isso é brinquedo, vamos criar na convivência, na disciplina não imposta, no prazer... é assim que fazemos: esta é a diferença entre a maneira positiva de ver o mundo e a forma de fazer pelo diálogo, pela práxis no encontro, pela liberdade que se ensina e aprende no cotidiano de viver e experimentar o mundo (p. 157).

Durante as primeiras décadas do século XX, o conceito de "branqueamento" era uma ideia dominante em algumas correntes de pensamento e políticas públicas no Brasil. O branqueamento era uma teoria que defendia a miscigenação racial como forma de "embranquecer" a população brasileira, atribuindo características positivas à suposta superioridade da raça branca. Para este contexto a comunidade nipônica não oferecia contribuição a expectativa de branqueamento. E a comunidade afro-descendente era objeto de extermínio e apagamento institucionalizado.

Neste período o projeto civilizatório estava intrinsecamente ligado ao processo educativo, refletindo as ideias e valores dominantes, que influenciaram as políticas educacionais e sociais da época, e foram considerados fundamentais para a formação dos cidadãos. A educação foi assimilada como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade moderna e progressista, capaz de promover o desenvolvimento econômico e social do país.

O papel da educação focava-se na formação da força de trabalho, defendia-se que ela era fundamental para atender às necessidades do mercado de trabalho em constante

evolução. A educação profissionalizante ganhou destaque, visando preparar os indivíduos para ocupações específicas e promover a inserção no mercado de trabalho. Buscava-se, nesse período, a consolidação de um projeto identitário nacional forte e proeminente, razão pela qual a ênfase recaía na industrialização e na urbanização como signos de modernidade, além da valorização da chamada “educação formal” como promessa de ascensão social pelo “mérito”.

Outros valores presentes na sociedade brasileira neste período incluíam o nacionalismo, o progresso científico e tecnológico, a busca pela modernização e desenvolvimento econômico, a valorização do trabalho e da disciplina, bem como a promoção da ordem social e do patriotismo. A educação, então, era vista não apenas como um direito, mas também como um meio de preparar sujeitos para o mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.

E aborda questões fundamentais sobre como a mente e o cérebro se relacionam para criar a experiência consciente, investigando as bases biológicas da consciência e como o cérebro humano gera percepção, emoção e autoconsciência.

Apoiando-se nos estudos de Damásio (2015) argumentamos que a consciência não é um fenômeno separado da atividade cerebral, mas sim um produto complexo das interações neurais que sustentam nossa experiência subjetiva do mundo. As implicações filosóficas e éticas dessa abordagem neurocientífica para a consciência levantam questões sobre a natureza da identidade pessoal, o livre arbítrio e a responsabilidade moral.

Dessa forma, essa pesquisa oferece uma exploração fascinante e multidisciplinar sobre um dos temas mais enigmáticos da experiência humana, fornecendo uma base sólida para a compreensão das complexidades da mente humana e da experiência consciente. A análise das bases biológicas e neurais da consciência feita por Damásio fornece informações e perspectivas valiosas que podem enriquecer a formação de profissionais e estudantes no campo da museologia, principalmente no que diz respeito à promoção da consciência crítica e da compreensão intercultural.

As abordagens mais inclusivas e sensíveis à diversidade cultural são essenciais para a criação de programas educativos que promovam a reflexão sobre as diferentes formas de experienciar o mundo, valorizando as múltiplas perspectivas culturais presentes em um contexto museológico. Ao integrar conhecimentos sobre a natureza da percepção, emoção e autoconsciência, os profissionais da área têm o poder de inspirar a formação de uma consciência crítica, empática e culturalmente sensível entre os visitantes e profissionais do campo da museologia.

É importante destacar que as reações emocionais em relação a estímulos podem ser consideravelmente personalizadas, refletindo influências culturais e educacionais individuais.

Isso nos dá a capacidade de controlar parcialmente nossas expressões emocionais, levando a demonstrações públicas distintas de emoções em diferentes culturas e classes sociais. As expressões emocionais podem ser moldadas pessoalmente ou para refletir características de um grupo social específico (DAMÁSIO, 2010).

A deliberação consciente não está ligada à capacidade de controlar ações no momento, mas sim à habilidade de planejar e decidir quais ações desejamos ou não realizar. A deliberação consciente é aplicada em questões importantes da vida, como relacionamentos, educação, trabalho e decisões morais, exigindo reflexão ponderada e conhecimento. Essas decisões são processadas em um espaço mental autônomo que se sobrepõe à percepção externa, muitas vezes passando despercebido pelo sujeito.

As definições de Damásio (2010) sobre o funcionamento neurológico do cérebro humano, a formação da consciência e a maneira como as emoções são experienciadas servem de inspiração para a criação de exposições e ações de educação em museus que exploram as interações entre a mente, o cérebro e a cultura. A incorporação dessas premissas incentiva os visitantes a questionar preconceitos, pluralizar perspectivas e desenvolver uma consciência mais ampla e inclusiva.

Segundo Cury os conceitos “acolhimento, pertencimento, acessibilidade e inclusão são palavras que permeiam grande parte do cotidiano dos profissionais de museus hoje, pautando uma perspectiva de ação museológica inclusiva, em diálogo com as diversas demandas sociais”. (2011, p. 16). Embora a integrada e dimensão social venha sendo construído desde meados do século XX, impulsionado pelos museus exploratórios e pelas premissas da Nova Museologia, a realidade contemporânea ainda se confronta com um problema estrutural. Trata-se da permanência de uma narrativa única e oficial que, de maneira hegemônica, silencia, exclui ou oculta as outras histórias que divergem da 'visão do vencedor'.

Na Atualidade, o lugar dos museus está assinalado pela força que reveste sua função social, [...] o diálogo horizontal que mantém com os diferentes públicos. Se se deseja ser participante ativo nas transformações exigidas pelo momento atual [...] (DECAROLIS, 2020, p. 18).

Há um esforço para que essa realidade conflitante seja modificada, a horizontalidade é a forma de se deslocar o olhar para os agentes sociais e própria função social dos museus, conforme apresenta Valença e Scheiner (2020):

Neste processo, tradições, memórias e lugares de memória, identidades e agentes sociais cristalizam-se e se transmudam, com ritmos e dinâmicas de variada duração, intensidade e velocidade. Desta forma, a região e o local apresentam-se como território histórico, como espaço e construção social, como condição e também como resultado da ação dos homens. (VALENÇA, SCHEINER, 2020, p. 163).

Ao tratarem da questão da “desigualdade e invisibilidade social no contexto das unidades de informação” refletindo sobre os conceitos de público real, público potencial, não-público e ralé estrutural, Rabello e Almeida Junior (2020) defendem que os profissionais de informação, dentro de suas unidades de informação, podem oferecer “visibilidade ao não-público” por meio exercício de suas atividades, “como a mediação da informação e da cultura” (p.21).

Por que a invisibilidade, o não-público e o não-reconhecimento ainda são presentes na experiência museológica apesar do paradigma emergente - em que o popular é convidado a se reconhecer, a realizar trocas culturais por meio dos espaços museológicos - e da presença extensiva de tecnologias de comunicação tanto no fazer museológico quanto no cotidiano dos indivíduos?

Uma vez que o museu tem a ação do “Homem sobre a realidade” como objeto de estudo, a representação da realidade social como paradigma e cuja presença é visualizada no campo do patrimônio, é essencial estudar a cultura em relação à sociedade, que produz cultura, e às instituições, que promovem a mediação entre os indivíduos e os bens culturais musealizados (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2014, p. 61, 62 e 63).

Para Benedict “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desconstruídas das coisas.” (BENEDICT, 1972 apud LARAIA, 2001, p. 67). A cultura é transmitida de uma pessoa para outra, o que revela a importância do outro na relação de transmissão, constituindo-se como um conjunto de crenças e valores que foram sendo construídos ao longo da vida em sociedade pelos diferentes grupos humanos.

Segundo Laraia (2001), não se pode afirmar quando e como a cultura se originou, se por estabelecimento de regras e normas, pela produção de símbolos, por determinação divina ou, ainda, como resultado de um longo e contínuo processo de desenvolvimento. Mas, considera que o ciclo de aprendizado e ensino através de símbolos, contempla a criação da cultura.

Essa premissa encontra eco nas formulações de Chauí (2026, s.p.), que define que “a cultura é a dimensão simbólica da existência humana”, sendo esta compreendida como “a capacidade de tornar presente aquilo que está ausente”, englobando, portanto, toda a produção simbólica de uma sociedade. Considera-se, dessa forma, que a transmissão e o armazenamento de conhecimento são pontos relevantes a se considerar quanto à cultura. No processo social, os hábitos, valores, regras, padrões, crenças e conceitos são constantemente produzidos, transmitidos e interpretados.

O conhecimento em si já é considerado cultura, porque nós criamos hábitos de produção do conhecimento. As estruturas do conhecimento são influenciadas pela cultura e,

produtos dessas traduções, compõe a cultura. A cultura é o meio no qual as relações humanas se realizam, se estruturam e se formam. Quando formas de comunicação e hábitos de convivência em sociedade são criados, considera-se cultura.

E a endocultura é um processo de socialização constante de aquisição e assimilação da própria cultura, sendo assim, se a cultura é aprendida, conforme o processo de endoculturação (LARAIA, 2001, p. 20), neste processo de permanente assimilação de cultura, defende-se que os profissionais de museus compreendam essa realidade do ensino-aprendizado cultural e possam de maneira consciente atuar no sentido de mediar o acesso não só aos registros, mas ao processo de assimilação e criação de informação e cultura.

A cultura é simbólica e imaterial e, considera-se que a materialização da cultura, é uma tradução. Os documentos são registros que os indivíduos em sociedade fazem da realidade observada. A produção documental não só registra os elementos culturais, mas são profundamente influenciados por ela.

A cultura é um “entrelaçado de signos interpretáveis” (GEERTZ, 2008, p. 10), conforme as palavras de Clifford Geertz, um dos principais antropólogos do século XX, que se dedicou aos estudos sobre a análise da prática simbólica, para o autor a cultura é um conceito:

[...] essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Canclini (2005) a partir das várias definições, e redefinições do conceito de cultura extraviada e com a consideração de várias disciplinas e autores chegou a seguinte definição de cultura: “o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2005, p. 41, grifo do autor). A vida social é organizada pelas relações de significação. Assim, a busca pelo acesso e o uso (ou não) dos equipamentos e dos bens culturais, para a satisfação das necessidades de informações dos indivíduos são ações que estão dentro de um processo social de significação.

Canclini (2005) expande a compreensão de cultura como uma “instância [simbólica] em que cada grupo organiza [produz e reproduz] sua identidade” social (p. 43), para além da “conformação de consenso e de hegemonia” (p. 46) considerando a “dramatização eufemizada dos conflitos sociais” (p. 47).

Uma visita ao museu fornece uma experiência diferente da rotina cotidiana e a visita por si só desperta estes movimentos cognitivos da criança, que de acordo com suas experiências prévias perceberá o ambiente, os objetos expostos, os indivíduos no espaço, as palavras e todos os estímulos presentes, fará o processo de assimilação e acomodação. Claro

que cada sujeito realizará as conexões possíveis de acordo com seu estágio de desenvolvimento. Pode se dizer que a experiência de ir a um museu é em si potente para o aprendizado, mas pode ser mais propositiva e intencional. Pode se valer de atividades lúdicas, realizar adequação na mediação, e a adequação dos códigos culturais por meio do uso de uma linguagem compreensível para as crianças, nas atividades propostas e oferecer liberdade de usar seus corpos para expressar ou interagir com os recursos do museu.

Para essa afirmação apoia-se em Foucault (1987), Freire (1987 e 1992), Vygotsky (2007), Piaget (1978) e Wallon (2007) que, em suas obras, contribuíram para proposição de uma ação pedagógica mais focada no desenvolvimento cognitivo das crianças. A partir de Foucault reflete-se sobre a liberdade de uso dos corpos, como dito anteriormente. Segundo Freire (1987 e 1992) uma educação libertadora está sustentada em uma profusão de ideias e ações construtoras de uma consciência crítica e não apenas reprodutoras de um cômodo fatalismo determinista social, mas propicia que os sujeitos se percebem como agentes de transformação.

Vygotsky (2007), Piaget (1978) e Wallon (2007), consideram o ato de brincar como um momento de grande importância. As crianças aprendem e desenvolvem funções cognitivas importantes enquanto brincam. E o museu enquanto espaço de experiências, contemplação, interação e aprendizagem, pode (e já o é) ser lúdico e educativo. Segundo Piaget (1978), o crescimento cognitivo da criança se dá por assimilação e acomodação. Sendo a maturação, experiência ativa, interação social e equilíbrio, os quatro fatores presentes neste desenvolvimento. A criança diante de uma situação nova irá perceber ou assimilar um novo contexto a partir de suas experiências prévias, realizar os ajustes e incluir em seu repertório cognitivo, a acomodação, este novo conhecimento que poderá ser acessado quando necessário.

Ao tratar da teoria Histórico-Cultural, Vygotsky reconhece que o sujeito é parte de uma construção histórica, cultural e social (REGO, 2013). Que os sujeitos significam e realizam o processo de apropriação do mundo cultural dentro de um contexto relacional; e principalmente por meio da linguagem. Por isso, a adequação da linguagem ao contexto da criança é importante no aprendizado.

Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva-se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação (VYGOTSKY, 2007, p. 67).

De acordo com Vygotsky (2007) e Wallon (2007), o desenvolvimento humano acontece na relação do sujeito com o mundo simbólico. Para Wallon, “o outro” representa papel indiscutível na construção do conhecimento. Segundo o autor “O ambiente humano infiltra o meio físico e o substitui em grande medida, sobretudo para a criança. Porém, compete precisamente às emoções, por sua orientação psicogenética, realizar esses vínculos que antecedem a intenção e o discernimento (WALON, 2007, p. 70).

Para Wallon além da brincadeira, o movimento e a emoção também são características importantes no desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito. E todos os lugares e situações educativas devem integrar as dimensões: cognitiva, afetiva e motora. O museu é um espaço em que essa integração acontece.

Defende-se a importância de estudar a cultura em relação à sociedade e aos museus. Uma vez que a experiência de visitar um museu pode ser ainda mais enriquecedora se houver atividades lúdicas, que capture os visitantes por meio das afecções, compreendendo que as dimensões cognitivas e afetivas em um processo de aprendizagem em ambientes museológicos podem ser potentes e transformadores.

Soto (2023), discute a influência dos pensamentos freireanos na prática museológica e defende que uma abordagem educativa baseada no diálogo entre educador e educando, que transforma o patrimônio cultural em um bem social. “A partir do respeito aos saberes de cada indivíduo, seja educador ou educando, é possível estabelecer um diálogo autêntico e horizontal” (SOTO, 2023, p. 125). Para a autora, os museus oferecem um terreno fértil para o processo educativo transformador, capaz de estimular a descoberta, de produzir novo conhecimento, de despertar novas emoções, sensações e intuições. Chagas (2009) destaca que os museus se apresentam como uma grande diversidade e pluralidade, podendo ser considerados como “ferramentas de trabalho” que atendem a uma variedade de interesses. O autor oferece a reflexão de que, por servirem como locais de interação, práticas sociais e centros de interpretação, os museus apresentam um estado de permanente tensão, pois diferentes interesses atuam sobre as relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas estabelecidas nesses espaços (CHAGAS, 2009, p. 215).

A partir dessas relações estabelecidas nos museus, ressalta-se a importância da ação mediadora para tornar significativa a tridimensionalidade do museu para os públicos, comunicando não apenas verbal e imageticamente, mas também no nível imaginativo dos sujeitos visitantes.

Ler e narrar o mistério do mundo através de um mundo de coisas é um desafio que se impõe antes mesmo do aprendizado das primeiras letras e dos primeiros números. Compreender e saber operar no espaço (tridimensional) com o poder de mediação de que as coisas estão possuídas é a base da imaginação museal. Não há museu possível sem que essa potência imaginativa entre em movimento, é ela que atualiza os museus e lhes confere vida e significado político-social. (CHAGAS, 2008, p. 42).

Concordando com o processo educativo transformador, que estimula a descoberta e a produção de novo conhecimento por meio de emoções, sensações e intuições, observa-se que Wagensberg (2005), na definição do museu "total" como uma ferramenta para a mudança social, reconhece que o museu oferece um espaço de interação e interpretação que pode desafiar e inspirar os visitantes a repensar suas perspectivas. Para o autor, o museu total estimula a transformação e o progresso dentro da sociedade, pois possibilita que os sujeitos se desenvolvam por meio da curiosidade, do questionamento e da busca por respostas, configurando assim o fazer científico.

Para Rússio: "A ação transformadora dos museus começa pela reflexão nova que eles fazem sobre si mesmos" (RÚSSIO, 1989). A autora (1980) apresenta uma proposta educativa com a concepção de aprendizado contínuo, à semelhança da educação libertadora de Paulo Freire, a autora destaca o desenvolvimento da criatividade, senso crítico e consciência, a partir de uma perspectiva por ela denominada como ecológico-humanista.

Percebe-se pois que os processos aplicados aos projetos embasados nos princípios da Nova Museologia são apoiados nas propostas de educação transformadora e de pesquisa/ação, ou da ação/pesquisa, como define Varine (1987): o desenvolvimento social, cultural, econômico e humano de uma comunidade como "o conjunto de conceitos, atos, esforços, visando favorecer o avanço social, cultural, econômico e, em geral, humano, de uma certa comunidade, por iniciativa de seus membros tratados, às vezes, individualmente, às vezes coletivamente" (p.29). A ação educativa em museus pode promover a conscientização e o desenvolvimento social. Para Varine (2008), os museus são instâncias de desenvolvimento social, em que a ação educativa libera o homem para que seja sujeito da sua própria história. Trata-se da importância da ação educativa em museus para promover a conscientização e o desenvolvimento social, pois

é na ação que uma comunidade se forja e se faz reconhecer como força política e entidade social de forma total. É na ação que ela adquire suas características próprias, que ela existe. Ela é porque ela age, e cada um dos seus membros, participando de uma tal ação, fará a prova e tomará consciência de sua capacidade autônoma de pensar e de ser. Assim, apoiando-se uma sobre a outra, comunidade e indivíduo afinarão progressivamente sua experiência, seu conhecimento dos obstáculos e dos meios, a expressão dos objetivos e dos métodos (VARINE, 1987, p. 101).

Destaca-se a importância da conversação e do significado na exposição de objetos em museus, e a relevância da ação educativa e da exposição significativa como elementos essenciais para o desenvolvimento social e a construção de conhecimento, Marandino *et al.* (2003), vai além do ato de tornar público os objetos, enfatizando a necessidade de atribuir sentido e estimular ao exposto, por meio do que Wagensberg chama de conversação.

Marandino (2001) investiga a transição da apresentação de conteúdo em um ambiente museológico, enfocando a análise da construção do discurso expositivo. Essa transição implica na negociação entre diversas formas de conhecimento e os agentes participantes, e é fundamentada na construção do discurso pedagógico. A autora procura compreender os processos, os agentes e os conhecimentos envolvidos na elaboração do discurso expositivo, com o objetivo de identificar pontos de convergência e distinção entre este discurso, o discurso científico e o pedagógico.

Compreender e aprender talvez sejam, em última instância, atividades rigorosamente individuais. Mas sempre acontecem na extremidade de alguma forma da conversação. Um projeto da investigação, uma escola, uma exposição, um museu, uma conferência, um texto, uma obra de arte ou uma fração qualquer de conhecimento somente serão algo se fornecerem estímulos a favor da conversação. Conversar talvez seja o melhor treinamento que um ser humano possa ter para ser um ser humano (WAGENSBERG, 2000, s. p.).

Enfatiza-se a importância da interação, do significado e da participação ativa na construção do conhecimento e no desenvolvimento social. Segundo Cazelli *et. al.* (2003) a ação de expor vai além de um simples ato de tornar público os objetos, é preciso antes de tudo significar, fazer sentido para o público. “Urge que o trabalho de educação e comunicação desenvolvido nos museus de ciência assumam uma perspectiva social e cultural sobre o processo de produção de conhecimento” (CAZELLI *et. al.*, 2003, p. 102 e 103).

0.10 Processos metodológicos

Esta pesquisa caracterizou-se preponderantemente como um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Dada a singularidade do MSN, adotou-se a estratégia de uma pesquisa exploratória e explicativa estudo de caso instrumental não como fim em si mesmo, mas como meio para explorar o fenômeno da transposição de valores filosóficos (Bumpuku) para a prática museológica.

Nessa pesquisa empregou-se o Método Quadripolar como metodologia, uma vez que este faz uso de fundamentos teórico-metodológicos necessários para a estruturação de uma pesquisa. Com este método é possível construir um escopo teórico estruturado, que oferece maior embasamento as discussões realizadas no decorrer da pesquisa. Os quatro polos, que compõem o método, são: os polos epistemológico, teórico, técnico e morfológico.

Na delimitação do polo epistemológico, início da pesquisa, é realizada a fundamentação lógica, a partir do estudo e análise dos conceitos, hipóteses, princípios e teses já consolidados na área que se relacionam com os temas apresentados na pesquisa. Na sequência, no polo teórico, estrutura-se os pesquisadores referências, que subsidiarão a

formulação das hipóteses e enriquecimento de conceitos. No polo técnico operacionaliza-se ações de levantamento de dados sobre o objeto da investigação. No polo morfológico, etapa final, é realizada composição da redação em que apresenta os resultados obtidos da pesquisa (TERRA, 2014).

Seguindo este modelo, apresenta-se a estrutura da execução da pesquisa de acordo com quatro polos acima citados:

No polo epistemológico foi construído e delimitado o objeto da investigação, bem como as bases paradigmáticas e os fundamentos nos quais a pesquisa foi conduzida. A definição do objeto de investigação foi voltada às áreas de Museologia, Educação em museus, Educação, Sociologia e Política; e se pautou na reflexão da formação dos sujeitos a partir de uma narrativa educacional. Considerando-se também as reflexões sobre educação emancipatória, discursos disciplinares e construção dialógica que atravessam a realidade dos sujeitos.

Em seguida, no **polo teórico**, como guia foi feita a elaboração de hipóteses e a construção dos conceitos de mediação, educação aplicadas em museus, que são mediadores culturais. Neste, buscou-se uma reflexão a respeito da importância da educação em museus e do papel dos profissionais de museus como parte da experiência de museu para aproximar o visitante ao conteúdo exposto, com base na revisão da literatura da Museologia.

No polo técnico estabelece-se a forma de pesquisa bibliográfica como ponto principal de apoio para a coleta de dados por meio da Bibliometria e da Análise Crítica do Discurso com o objetivo de ampliar o corpus discursivo do objeto desta investigação. Os locais de coleta dos materiais para o estudo teórico, exploratório, bibliográfico e documental foram arquivos públicos e museus. Buscou-se compreender de que maneira os museus fazem parte de um processo diferenciado de construção de conhecimento, onde a cultura é compartilhada, acessada e interpretada de múltiplas perspectivas e podem extrapolar as narrativas tradicionais.

No polo morfológico destacou-se a formalização e apresentação dos resultados da pesquisa. Os resultados obtidos através desta pesquisa foram fundamentais para comprovar a hipótese de que os museus desempenham um papel extremamente relevante na construção de um futuro mais igualitário para a população brasileira. Esses resultados também permitiram concluir que a luta para a reescrita de narrativas oficiais é uma luta pela igualdade de direitos, pelo reconhecimento de interculturalidades e necessárias para a transformação social. Com base nesses resultados, será possível pensar em políticas e programas para promover o uso efetivo dos museus e sua inclusão na construção de uma sociedade igualitária.

0.11 Plano de trabalho

Os procedimentos metodológicos foram divididos em etapas para a realização da pesquisa:

1ª etapa - **Realização das disciplinas** oferecidas no Programa de Pós-Graduação em Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A fim de adquirir os conhecimentos e referenciais básicos para a temática a ser estudada (correspondente aos polos epistemológico e teórico);

2ª etapa - **Levantamento bibliográfico**: coleta de materiais em fontes bibliográficas (primárias e secundárias) das áreas de estudos da Museologia, Ciência da Informação, Educação, Sociologia e áreas afins. Os materiais obtidos deverão estar de acordo com os critérios: pertinência e relevância ao tema da pesquisa e nos idiomas: português, espanhol e inglês (correspondente aos polos epistemológico, teórico e técnico).

3ª etapa - **Seleção, leitura e interpretação das informações coletadas**: nesta etapa pretende-se ler e fichar o material encontrado com o intuito de construir o repertório teórico sobre o tema proposto desde o início da investigação (correspondente ao polo técnico).

4ª etapa - **Análise das características extraídas da literatura** que foram obtidas nos materiais com o conteúdo pertinente à pesquisa, coletados nas etapas de levantamento bibliográfico, seleção e leitura (correspondente ao polo técnico).

5ª etapa - **Participação de associações formais**: publicação de trabalhos em encontros, eventos e periódicos, para discussão do desenvolvimento da pesquisa, referencial teórico e resultados obtidos com os pares da área (correspondente aos polos técnicos e morfológico).

6ª etapa - **Elaboração e redação do trabalho de qualificação**: neste momento elucidado os conceitos propostos na literatura investigada nas etapas anteriores, construção uma composição lógica de ideias a qual posteriormente subsidiará as próximas etapas (correspondente ao polo morfológico).

7ª etapa - **Sistematização do estudo exploratório**: análise das ações de mediação em Museus, para a construção de espaços de representação e transformação social, pautando-se nas considerações advindas das etapas anteriores (correspondente ao polo técnico).

8ª etapa - **Readequação e redação do relatório científico e defesa**: o relatório final será uma composição das ideias advindas das investigações anteriores. E será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e contemplará os resultados obtidos durante a pesquisa, e por fim as considerações finais que será a conclusão da tese (correspondente ao polo morfológico).

0.12 Resultados parciais / Estrutura da tese

A estrutura da tese consiste em dois capítulos de abordagem teórica para a primeira parte da pesquisa, seguido por dois capítulos metodológicos na segunda parte. Nos primeiros, a discussão teórica se apoia em fontes primárias e secundárias coletadas por meio de indicação e o levantamento feito por meio de estudos temáticos. Nos últimos, será realizado um adensamento do repertório teórico com o uso de dois métodos de pesquisa a Bibliometria e a Análise Crítica do Discurso, dando preferência para artigos publicados em eventos científicos de grande relevância no país e em fontes primárias, como documentos originais e inéditos, recuperados em arquivos, bibliotecas, museus, centros de referência e centros de memória.

Esta tese não se furta a apontar lacunas estruturais no próprio campo da Ciência da Informação e Museologia. Como veremos na análise do ENANCIB (Capítulo 5), existe um silêncio sintomático sobre a dimensão educativa. É preciso pré-anunciar que a educação não se restringe aos muros escolares; nós educamos e somos educados a todo momento, na comunicação humana, nos gestos e nos espaços de memória. No entanto, o campo acadêmico muitas vezes ignora essa onipresença, tratando exposições como vitrines técnicas, distantes das urgências da sociedade, falhando em compreender a educação como o elo vital entre o acervo e a vida real. Assim sendo, a Tese estruturar-se assim:

Capítulo 1: **Contexto Histórico: Brasil, Fluxos Migratórios e Educação.** Neste capítulo foi realizada uma abordagem histórica do Brasil desde o Plano de Ocupação das Terras na “Descoberta do Brasil”, que se utilizava da ideia de “terra devolutiva” (...terras devolutas), em que as terras passavam a ser usufruídas pelos colonizadores. Essa devastação, que em muitos casos provocou o genocídio indígena, foi chamada de expansão sob o pretexto do desenvolvimento econômico do país, e apenas serviu a enriquecer o colonizador. O texto abordou ainda a fase de implantação da agricultura com o cultivo da cana-de-açúcar, do algodão e, alguns anos à frente, do café, com mão de obra escrava e imigrante. Pessoas pretas trazidas de seus países de origem de maneira desumana e tratadas sem nenhum tipo de respeito e dignidade em locais de trabalho desgastantes e forçados, em situação de escravidão. Com a introdução da cultura do café, somado à abolição da escravidão, novos fluxos de imigração europeia se iniciam, com italianos, alemães, portugueses e espanhóis. Esta imigração tinha, como objetivo, o povoamento do território e a “regeneração da raça” (a política do branqueamento) e, para o governo, a fixação do imigrante como pequeno proprietário. Por fim, a vinda dos imigrantes japoneses ganha força por conta da aguda necessidade de mão de obra para as plantações cafeeiras, em especial no estado de São Paulo.

Capítulo 2: **A formação da coleção do Museu Shunji Nishimura.** Para localizar a pesquisa a respeito das características e contexto do objeto estudado, e com uso da metodologia de “Descrição Densa”, realizou-se um estudo sobre o acervo do museu e seu fundador. A fim de compreender este museu estudou-se a maneira como seu acervo foi formado, para conhecer um pouco da história de seu fundador e tentar compreender suas motivações e sua maneira de ser. Portanto, neste capítulo, apresenta-se a uma breve história da vida do senhor Shunji Nishimura, um imigrante japonês que, através de seu trabalho e criatividade, criou uma sólida empresa de máquinas agrícolas, realizou relevantes ações no campo da educação para o Brasil. Para celebrar os 50 anos de criação da sua empresa - Jacto -, Nishimura colocou em exposição os primeiros produtos e máquinas da empresa, presentes recebidos ao longo da vida e objetos característicos da cultura japonesa. Analisa-se, neste capítulo, as relações possíveis dos semióforos na validação da narrativa da sua trajetória. Estudou-se na coleção a passagem de uso para significado, e a capacidade de representação do invisível e do real, nos presentes e nos objetos da coleção do senhor Nishimura.

Capítulo 3: **A educação em museus no Museu Shunji Nishimura.** Neste capítulo foi empregada a metodologia de análise de grupo focal em reuniões com a equipe do museu, os dirigentes da instituição que mantem o museu e demais interessados, na discussão e criação de uma Programa Educativo Cultural, uma das partes do Plano Museológico. Após a realização da visita, eram desenvolvidas duas atividades com as crianças. Neste capítulo será aprofundado o estudo da metodologia utilizada com as visitas do projeto “Escola no museu”, conectando-o a estudos do cérebro como agenciador do processo de conhecimento.

Capítulo 4: **Educação, Comunicação e Mediação Cultural como Responsabilidade Social.** Neste capítulo, discute-se a relação entre a cultura, a informação, os bens culturais e os museus, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. O objetivo foi entender como a mediação da informação e da cultura afeta a produção e a preservação de dados e de bens culturais, bem como os desafios para o acesso ao conhecimento e a dinâmica dos processos identitários de grupos marginalizados. Os profissionais de museus e instituições de informação desempenham um papel importante na transformação social a partir da mediação das relações de troca cultural e educacional na propagação de obras de cultura e arte. As materializações da informação, das manifestações culturais e do acesso ao conhecimento e, os modos de educar ou entender a educação permitem a construção do bem comum e da dignidade da pessoa humana. Este capítulo deverá ainda abordar o uso da Análise Crítica do Discurso segundo a metodologia proposta por FAIRCLOUGH (2001) - selecionada por sua relevância para a pesquisa, por tratar o discurso enquanto prática social. Com esta análise, procura-se identificar indicadores a partir dos documentos originais recuperados nos arquivos.

As análises avançam através da pesquisa, a qual considera a história como uma narrativa, a interpretação de alguém. A partir disso, será elaborada uma reflexão sobre como o tema escolhido se articula com as questões sociais-políticas na visão de nação, e como essas reflexões podem contribuir para a desconstruções ideológicas para o povo brasileiro. Além disso, busca-se defender o papel dos museus como instâncias de encontros interculturais e de uma possível reescrita da história do Brasil, com a inclusão de novas vozes.

Nas **Considerações Finais**, sintetiza-se as questões que permeiam a Educação em Museu e a necessidade de pensar as representações e a valorização das interculturalidades, para além das narrativas oficiais.

O ponto nodal de grande destaque nesta investigação é a relação entre a cultura japonesa e a herança africana, considerando suas semelhanças e diferenças tanto nas experiências de viagem quanto nas realidades de trabalho. A pesquisa aborda o preconceito enfrentado por esses grupos e as possibilidades de atuarem como agentes na construção de seus próprios futuros – ou, em contraste, o sofrimento decorrente da permanência em estruturas marcadas pelo preconceito e pela impossibilidade de ascensão.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO: BRASIL, FLUXOS MIGRATÓRIOS, AGRICULTURA E EDUCAÇÃO

Frase de Shunji Nishimura

O presidente se sentou diante de mim, vestia um terno
surrado e simples. Sua simplicidade me tocou no fundo
do coração.

No Japão eu não conseguiria falar nem com um ministro.

E ali estava eu, um imigrante que mal conseguia falar
português, sendo recebido pelo presidente da República.

**Naquele momento eu me senti mais brasileiro do que
nunca.**

Sempre com muita simplicidade, ele me liberou do
depósito compulsório, esperando que isso haveria de ser
muito útil para a agricultura brasileira

MORAES, 1998, p. 45

1 CONTEXTO HISTÓRICO: BRASIL, FLUXOS MIGRATÓRIOS, AGRICULTURA E EDUCAÇÃO

A compreensão do papel social e educativo dos museus exige o reconhecimento de que nenhuma instituição cultural se constrói fora de seu contexto histórico e das relações de poder que o constituem. O museu, enquanto espaço de mediação de memórias, identidades e saberes, é também um produto das dinâmicas históricas que moldaram a sociedade - suas desigualdades, silenciamentos e resistências.

Nesse sentido, torna-se necessário situar o objeto de estudo desta investigação, o MSN, dentro de um cenário mais amplo da formação histórica do Brasil, onde os processos de colonização, escravidão, imigração, agricultura e educação entrelaçam-se em camadas complexas.

A perspectiva da longa duração, proposta por Fernand Braudel, fornece o arcabouço teórico que permite interpretar essas dinâmicas não apenas em termos de eventos isolados, mas como estruturas sedimentadas que atravessam o tempo e moldam as instituições culturais contemporâneas.

[...] a palavra estrutura. Boa ou má, ela domina os problemas da longa duração. Por estrutura, os observadores do social entendem uma organização, uma coerência, relações bastante fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula mui longamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: atravancam a história, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento. Outras estão mais prontas à se esfarelar. Mas todas são ao mesmo tempo, sustentáculos e obstáculos. Obstáculos, assinalam-se como limites (envolventes, no sentido matemático) dos quais o homem e suas experiências não podem libertar-se. Pensai na dificuldade em quebrar certos quadros geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade, até mesmo, estas ou aquelas coerções espirituais: os quadros mentais também são prisões de longa duração (BRAUDEL, 1978, p. 49 e 50).

Braudel privilegia justamente a análise das estruturas de longa duração - isto é, dos processos e condicionantes que permanecem relativamente estáveis ao longo de séculos - em contraste com o olhar sobre acontecimentos conjunturais (BRAUDEL, 1978).

Para compreender a complexa relação multicultural abordada nesta pesquisa, realizou-se uma análise histórica que contemplou diversos aspectos do Brasil, incluindo os fluxos migratórios, o papel da educação e o desenvolvimento da agricultura. Essa abordagem, que dialoga com a perspectiva da longa duração de Fernand Braudel (1978), permite entender como esses elementos interagem e moldam a sociedade brasileira ao longo do tempo, desde os primeiros movimentos migratórios até os dias atuais.

Os temas abordados no MSN extrapolam a biografia pessoal do fundador, observando-se fortes conexões em alguns pontos principais:

- A. Os processos migratórios na justificativa de sua vinda para o Brasil, em que a necessidade de substituição de mão de obra nas atividades agrícolas no Brasil, uma vez que a abolição não permitia mais a exploração da mão de obra de pessoas negras escravizadas.
- B. A reflexão de quem tinha (e ainda tem) o direito de possuir terras no Brasil, quem tinha direito e o poder de construir sua história.
- C. Os processos educativos fortemente presentes na tradição japonesa, na vivência do fundador e seus descendentes, e defendidos nesta pesquisa como fatores de transformação social.
- D. A assimilação social, compreendendo a dificuldade que a comunidade nipo-brasileira encontrou ao se fixarem, a formação das colônias e na atualidade o status alcançado de pessoas prósperas e inteligentes; contrastando com o dispositivo de exceção e o racismo estrutural que opera no apagamento e invalidação do discurso da população afro-brasileira.
- E. Por fim, contemplar os clarões interculturais característicos no Brasil, fruto das diversas culturas que conviveram (e ainda convivem) em um processo contínuo de negociação e conflito.

Assim, este capítulo resgata trechos da história do Brasil, desde a ocupação das terras na "Descoberta do Brasil" até a imigração japonesa para trabalhar nas plantações de café em São Paulo. Destaca a devastação, genocídio indígena, escravidão e imigração europeia, mostrando como esses eventos e as decisões políticas em cada período moldaram a história e a sociedade brasileira. Segundo Torres, 2022, são os conflitos que compõe a identidade de um país, pois que os embates e diferenças culturais muito contribuem para a formação de uma identidade coletiva.

a identidade de um ente coletivo como um país é determinada pela intriga, pelo desdobramento da novela que tem nos diferentes períodos históricos seus capítulos, nos perguntarmos que visão da identidade brasileira é possível descortinar, o primeiro registro a fazer é que o Brasil - o Brasil como sociedade politicamente organizada e provida de identidade institucional própria - só existe a partir de 1822 (Torres, 2022, p. 108)

Para embasar as discussões teóricas neste capítulo valeu-se de documentos originais, artigos, textos e leis obtidos no Arquivo Público do Estado de São Paulo, Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, Arquivo Nacional de Brasília, Fundação Fernando Henrique Cardoso, Museu Ilha das Flores, Museu da Imigração do Estado de São Paulo, Museu Bunkyo, Museu da

História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), Museu Afro Brasil e demais bibliotecas, museus, arquivos e bancos de teses e dissertações de universidades.

Realizou-se um estudo comparativo das interações entre as imigrações africana e japonesa no Brasil, explorando as semelhanças e diferenças entre as experiências desses grupos. Também foram analisadas as mudanças no contexto político brasileiro com foco nas áreas da educação, cultura e agricultura.

1.1 Os processos migratórios no Brasil: um olhar sobre as imigrações Africana e Japonesa para o Brasil

Apesar das diferenças históricas, culturais e socioeconômicas entre esses dois grupos, ambos contribuíram significativamente para a diversidade étnica e cultural do Brasil. As razões por trás das migrações desses grupos para o Brasil, suas experiências de adaptação e integração, bem como os desafios que enfrentaram ao longo do tempo são bem diferentes.

Percebe-se na atualidade os impactos dessas imigrações na sociedade brasileira, incluindo aspectos como identidade cultural, relações interétnicas e contribuições para o desenvolvimento socioeconômico do país. A imigração é um fenômeno complexo que moldou a cultura nacional a partir de uma rica matriz de intercâmbios, na qual os fluxos diaspóricos africanos e a imigração japonesa desempenharam papéis significativos na reconfiguração constante da identidade nacional.

A imigração africana para o Brasil remonta ao período colonial, quando milhões de africanos foram abruptamente tirados de suas terras natal e compulsoriamente trazidos como escravos para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, café e outras culturas. Segundo Abdias do Nascimento (2016), em sua obra “O Genocídio do Negro Brasileiro”, o Brasil foi a principal rota de transporte de pessoas escravizadas no período em que esta era legal. A maior parte dos povos trazidos para o trabalho forçado chegava ao Brasil, para posteriormente serem levados a outras nacionalidades, como os Estados Unidos da América (EUA).

Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, houve um fluxo contínuo de africanos traficados para o Brasil, incluindo imigrantes de países como Angola, Cabo Verde, Congo, Moçambique e Nigéria. Esses imigrantes contribuíram para a diversidade cultural brasileira, trazendo consigo suas línguas, religiões, tradições culinárias e artísticas.

O Brasil consolidou-se como o principal destino do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, recebendo cerca de 4,8 milhões de pessoas, quase metade de todos os africanos traficados para as Américas (ALENCASTRO, 2000). Conforme os dados compilados por Eltis e Richardson (2010), o território brasileiro recebeu aproximadamente 40% de todo o contingente africano (aprox. 4,8 milhões) desembarcado nas Américas um volume

incomensuravelmente superior ao destinado a outras regiões, como a América do Norte britânica (futuros EUA), evidenciando a centralidade da mão de obra e da tecnologia africana na construção nacional.

Segundo Alencastro (2000), o fluxo de escravizados para o Brasil foi contínuo e estruturante, fazendo do país o maior importador de africanos do continente americano, superando largamente as colônias inglesas e espanholas.

Figura 06. Rotas Marítimas do Tráfico Negreiro, 2022



Fonte da imagem: exposição permanente do Museu Histórico Nacional.

A presença deste mapa cartográfico no Museu Histórico Nacional, instituição que historicamente operou como guardião das narrativas oficiais e hegemônicas do Estado brasileiro, materializa-se uma necessária tensão epistêmica. Ao espacializar as rotas do tráfico transatlântico, a expografia retira a violência colonial da abstração teórica e a insere no campo visível da memória social.

Para o escopo desta pesquisa, cuja inquietação original nasce do encontro afetivo com a menina negra de tranças, esta imagem atua como um contraponto contundente ao "projeto civilizatório" frequentemente perpetuado pela educação escolar formal. Enquanto a escola, muitas vezes, engessa a história em currículos datados, a materialidade do espaço museal

permite que o trauma histórico seja apreendido pelos sentidos, ativando mecanismos de empatia e neuroplasticidade social.

O mapa não apenas evidencia as raízes profundas das desigualdades estruturais que atravessam os corpos até o presente, mas também reforça a premissa de que a educação em museus deve transcender a transmissão passiva de informações. É por meio do confronto com essas matrizes históricas que a Museologia justifica a urgência de conceitos como o Bumpuku, propondo a transformação do museu em um território ativo de cura, de diálogo decolonial e de construção da interculturalidade.

Figura 07. Rotas Marítimas do Tráfico Negreiro, 2022



Fonte da imagem: exposição permanente do Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira.

Neste segundo mapa, o Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB) também revela o tensionamento cognitivo que desestabiliza o discurso colonizador, a exposição apresenta-se como um território ativo de enfrentamento histórico, empatia e construção de uma interculturalidade crítica e decolonial. A análise comparativa entre as expografias revela como um mesmo objeto científico, o mapa com as rotas transatlânticas, pode assumir funções político-pedagógicas distintas.

No MUHCAB, museu de território e resistência, o mapa é o coração da narrativa; ele valida a identidade e o pertencimento, funcionando como um espelho para o visitante que busca entender as origens de sua própria corporeidade, assim como a “menina de tranças” sentiu com a presença de um semelhante no MSN.

Já no MHN, a presença deste mapa sinaliza uma fissura necessária no “projeto civilizatório” tradicional da instituição. Enquanto o MHN historicamente celebrou o Brasil colonial sob a ótica do descobridor, a inclusão das rotas do tráfico escravagista em sua exposição de longa duração representa uma disputa de narrativa, forçando o Estado a reconhecer o trauma como pilar fundante da nação.

Sob a ótica da neuroplasticidade social, ambos os mapas atuam como gatilhos de empatia. E, na mediação cultural, o sentido tácito se completa: enquanto um reafirma a resistência (MUHCAB), o outro tensiona a história oficial (MHN). Essa dualidade reforça a tese de que o museu, ao contrário da educação escolar engessada, é um espaço vivo de renegociação de identidades, onde o Bumpuku pode ser aplicado para transformar a dor do passado em consciência crítica e partilha de uma nova cidadania.

A historiografia contemporânea tem revisado o papel das populações africanas na formação econômica das Américas, deslocando o eixo da discussão da simples força muscular para a transferência de tecnologia. Conforme argumenta Judith Carney (2001), a escolha por africanos de determinadas regiões da "Costa do Arroz" (África Ocidental) não foi aleatória, mas estratégica: os europeus dependiam do conhecimento sofisticado que esses povos detinham sobre sistemas de irrigação, seleção de sementes e manejo de solos tropicais, saberes que os colonizadores portugueses pouco conheciam. A plantação nas Américas, portanto, não foi apenas um sistema de exploração de corpos, mas um vasto laboratório de apropriação de conhecimentos agrários milenares africanos, sem os quais a agricultura colonial teria colapsado.

Essa captura de capital humano qualificado foi viabilizada por uma assimetria bélica brutal. Conforme analisam Alberto da Costa e Silva (2002) e Walter Rodney (1975), a introdução massiva de armas de fogo pelos mercadores europeus no continente africano desestabilizou reinos locais e impulsionou o ciclo de guerras voltadas para o apresamento. Muitos desses povos, embora detentores de alta cultura agrícola e metalúrgica, sucumbiram não por inferioridade civilizacional, mas pela desvantagem tecnológica militar diante de invasores e comerciantes armados com pólvora. O tráfico transatlântico, portanto, valeu-se dessa superioridade bélica para drenar da África seus melhores agricultores e artífices, forçados a aplicar seus saberes milenares na construção da economia do Novo Mundo.

Além da agricultura, a "importação" de saberes técnicos foi determinante na mineração. Alberto da Costa e Silva (2002) aponta que, em ciclos econômicos decisivos como o do ouro em Minas Gerais, a preferência por escravizados da região da Costa da Mina (atual Gana, Togo, Benim e Nigéria) se deu porque esses povos já dominavam técnicas avançadas de metalurgia, prospecção e desvio de cursos d'água.

Suspeito que tenha havido, no início da exploração aurífera no Brasil, uma demanda específica por escravos afeitos ao batear nos rios e à escavação

de minas, como eram os acãs. Ainda que mais tarde a gente trazida das atuais repúblicas do Congo e de Angola tenha predominado no trabalho das lavras, como indicariam as ressonâncias que se guardaram em O negro e o garimpo em Minas Gerais, de Aires da Mata Machado Filho, no primeiro momento teria havido uma preferência pelos escravos que provinham de áreas auríferas como Bambuk, Burê, o Gâmbia, Zamfara, Kangoma, Lobi e o país acã. Luís Viana Filho e Charles Boxer registram-na claramente: as lavras pediam negros da Costa da Mina. Da Costa da Mina, talvez mais no sentido africano do que no sentido mais amplo (a abarcar também fons, guns e iorubás) que predominava no Brasil. Não porque fossem mais vigorosos ou dessem sorte, como argumentou, em 1726, num ofício enviado à Corte, o governador do Rio de Janeiro, Luís Vahia Monteiro, mas porque sabiam catar o ouro nos rios e cavar os túneis das minas. Num manuscrito da época encontro mais alimento para as minhas suspeitas. Leio nele que “os negros minas (...) são os melhores mineiros das minas do ouro do Brasil, e talvez fossem eles os que ensinaram os portugueses daquelas minas o método grosseiro de tirar o ouro, de que ali se usa, como parece semelhança de um e outro método (SILVA, 2002, p. 564).

Enquanto o colonizador detinha o capital mercantil, era o africano quem possuía o "know-how" geológico e técnico para extrair a riqueza da terra. O sistema escravista operou, assim, um duplo roubo: o da liberdade e o da propriedade intelectual de tecnologias africanas, transformando mestres de ofícios em suas terras de origem em peças de engrenagem no novo mundo.

Essa captura de capital humano qualificado foi viabilizada por uma assimetria bélica brutal. A introdução massiva de armas de fogo pelos europeus no continente africano desestabilizou reinos locais e facilitou o apresamento de populações inteiras. Como ressalta a historiografia africanista, muitos desses povos, detentores de alta cultura agrícola, foram subjugados não por inferioridade civilizacional, mas pela desvantagem militar diante de mercadores (portugueses, holandeses e outros agentes comerciais) armados com tecnologias de guerra desconhecidas no interior do continente. O tráfico transatlântico, portanto, valeu-se da superioridade bélica para drenar da África seus melhores agricultores e artífices, "pegos no laço" de uma guerra comercial desigual para edificar a economia do Novo Mundo.

A centralidade da presença africana na formação nacional é incontornável. Conforme aponta Thales de Azevedo (1974), baseando-se nas observações pioneiras do naturalista Von Martius ainda no século XIX, o desenvolvimento do Brasil teria sido inviável sem o elemento negro. Foi o imperativo do capitalismo comercial da época que, frustrado com a tentativa de escravização indígena, buscou na Costa Ocidental da África a força motriz para a colonização. Azevedo destaca que não se pode escrever a história cultural ou nacional sem dedicar um “lugar merecido” a esse contingente que definiu os rumos da economia e da sociedade brasileira.

Embora certas correntes historiográficas tenham sugerido, no passado, uma suposta brandura da escravidão brasileira em comparação à norte-americana, a análise demográfica

revela uma realidade de extrema crueldade. Thales de Azevedo (1974) ressalta que a vida útil de um escravizado no eito era assustadoramente curta: calcula-se que, devido à má nutrição e ao trabalho exaustivo, 'um escravo ao cabo de sete a oito anos estava imprestável'. O autor recupera, inclusive, o pensamento de Joaquim Nabuco para reafirmar que a escravidão não permite gradações de bondade, sendo sempre a anulação da personalidade humana. Além disso, as taxas de mortalidade nos chamados 'tumbeiros' e durante o período de aclimação eram devastadoras, chegando a dizimar terços dos embarcados.

A distribuição dos povos africanos pelo território brasileiro obedeceu aos ciclos econômicos do tráfico transatlântico. Azevedo (1974) sistematiza esse fluxo em etapas distintas: o ciclo da Guiné (séc. XVI), o ciclo de Angola e do Congo (séc. XVII), responsável pela vinda massiva de povos Bantos, e o ciclo da Costa da Mina e do Golfo de Benin (sécs. XVIII e XIX), que introduziu grandes levas de sudaneses e iorubás (nagôs). Enquanto os bantos se concentraram majoritariamente no Rio de Janeiro e zonas de café, os sudaneses tiveram presença marcante na Bahia, ligados à produção de fumo e ao comércio direto com a região do Daomé.

Estima-se que, da metade do século XVI a meados do século XIX, que foi quanto durou o tráfico negreiro, quinze a vinte milhões de africanos desembarcaram nos portos de toda a América "[...] Muito mais alta, entretanto, deve ter sido a cifra dos arrancados da África desde quando se avalia que pelo menos um sexto dos embarcados morreriam durante a forçada transmigração" (AZEVEDO, 1974, p. 64).

A transição do trabalho escravo para o livre não foi acompanhada de políticas de integração para a população recém-liberta. Thales de Azevedo (1974) é taxativo ao afirmar que a Abolição, embora pacífica e sem o "banho de sangue" da Guerra Civil Americana, lançou o negro em um vácuo social. Enquanto o imigrante europeu recebia incentivos para ocupar os postos de trabalho na nascente indústria e na lavoura cafeeira do Sul, o liberto foi relegado à condição de "desajustado", sem preparo para a competição assalariada e estigmatizado pela marca da escravidão. Esse abandono histórico explica a sobrerrepresentação da população negra nas estatísticas de subemprego e nas favelas, perpetuando uma estratificação onde a cor da pele ainda dita as oportunidades.

Apesar das tentativas de apagamento social, a herança africana provou-se resiliente e estruturante na cultura nacional. Azevedo (1974) destaca que essa influência é "profunda, generalizada e duradoura", manifestando-se de forma indelével na língua, na culinária e, sobretudo, na religiosidade. O autor aponta os candomblés e outras expressões de matriz africana não apenas como refúgios espirituais, mas como complexas redes de solidariedade social e equilíbrio psicológico. Esses espaços preservaram valores ancestrais e ofereceram resistência cultural, mesmo diante da ideologia de branqueamento que permeou a república.

A mestiçagem no Brasil, frequentemente romantizada, serviu também como instrumento de uma ideologia de branqueamento. Thales de Azevedo observa que, embora a população de “pretos” tenha decrescido estatisticamente nos censos pós-abolição, houve um aumento exponencial da categoria de “pardos” e daqueles que socialmente se “presumiam brancos”. O autor alerta que essa fluidez racial não eliminou as barreiras de classe; ao contrário, a ascensão social do mestiço durante o Império e a República, muitas vezes, dependeu da adoção de padrões comportamentais brancos e do distanciamento de suas raízes negras, dificultando a formação de uma consciência política unificada de negritude.

A presença do negro na literatura brasileira oscilou historicamente entre a condição de objeto (personagem, tema) e a de sujeito produtor. Azevedo (1974) recorda que grandes nomes das letras nacionais, como Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto, eram negros ou mestiços, embora nem sempre sua obra fosse lida sob a chave de uma “literatura afro-brasileira”. O autor discute a dificuldade histórica de se consolidar um movimento de negritude literária nos moldes estadunidenses ou europeus, ressaltando que, muitas vezes, a genialidade desses autores foi assimilada pelo cânone nacional “embranquecido”, enquanto tentativas mais assertivas de afirmação racial, como o Teatro Experimental do Negro, lutaram para romper com os estereótipos vigentes.

Essa violência fundadora é a base das relações sociais e de trabalho no país por mais de três séculos. “Os mais de três séculos de escravidão marcam o Brasil indelevelmente. Essa é sua chaga, mais profunda chaga” (SILVA, 2022).

A história da escravização de pessoas do continente africano não é bem documentada, alguns fragmentos de memória, presentes em documentos podem ser acessados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Os 3.957 registros do projeto refutam com facilidade o discurso muito difundido em livros de história e no conhecimento popular sobre a docilidade dos corpos e a passividade das relações e dos tratamentos dados aos negros, espoliados do continente africano.

Proprietário e mercadores de escravos no Brasil, a despeito das várias alegações em contrário, em realidade submeteram seus escravos africanos ao tratamento mais cruel que se possa imaginar. Deformações físicas resultantes de excesso de trabalho pesado; aleijões corporais consequentes de punições e torturas, às vezes de efeito mortal para o escravo – eis algumas das características básicas da “benevolência” brasileira para com a gente africana (NASCIMENTO, 2016, p.69).

Ao contrário do que se tem como certo, os instrumentos de tortura, que podem ser visualizados em museus como o Museu Histórico Nacional e o Museu da República, apontam como as sentenças e as punições às quais os negros eram submetidos eram de uma impiedade excruciante, que se aproximava da perversão, em todas as faixas etárias, como

apresenta Abdias, “o tratamento descuidado e os abusos de que eram vítimas provocavam uma alta taxa de mortalidade infantil entre a população” (NASCIMENTO, 2016, p. 70).

Contrariando a falsa informação da docilidade dos escravizados, a historiografia recente, ilustrada pela curadoria da exposição *Um Defeito de Cor* (2022), reforça a conexão direta entre os conflitos geopolíticos africanos e a insurgência escrava no Brasil. O ciclo de revoltas que agitou a Bahia no início do século XIX não foi um fenômeno isolado, mas um reflexo da “Jihad Fulani” (1804-1808) na região da Costa da Mina. Os prisioneiros desse conflito religioso e político - muitos deles hauçás e nagôs com treinamento militar e forte coesão islâmica - foram trazidos ao Brasil e rapidamente reorganizaram suas estruturas de comando.

Tabela 01 - Ciclo de Revoltas e Conflitos na Bahia e Províncias (1804-1841)

PERÍODO	LOCAL	EVENTO PRINCIPAL	CONTEXTO / MOTIVAÇÃO
1804-1808	Nigéria	Guerra Fulani (Jihad)	Conflito político-religioso que gerou os prisioneiros enviados à Bahia.
1807-1816	Bahia	Ciclo de Revoltas Hauçás	Série de levantes de muçulmanos hauçás. Inclui a revolta de 1814 liderada por João Malomi.
1822-1823	Bahia	Independência da Bahia	Participação de escravizados nas batalhas (Pirajá); fuzilamento de rebeldes por Labatut.
1823-1830	Bahia	Ciclo Nagô (Iorubá)	Insurreições no Recôncavo e Quilombo do Urubu (Líder Zeferina). Forte base no Candomblé.
1835	Salvador	Revolta dos Malês	O maior levante urbano das Américas. Planejado por muçulmanos letrados para o fim do Ramadã.
1837-1838	Bahia	Sabinada	Revolta separatista e republicana; contexto de insatisfação política regencial.
1838-1841	Maranhão	Balaia	Revolta popular contra elites locais, reprimida por Duque de Caxias.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bonan, Campos e Gonçalves (2022).

Entre 1807 e 1835, Salvador e o Recôncavo vivenciaram uma verdadeira guerra civil contínua. Eventos como a revolta de 1814, liderada pelo líder religioso João Malomi, e a célebre Revolta dos Malês (1835), demonstram um nível de planejamento sofisticado que desafiava a ordem escravocrata. Não se tratava apenas de fugas desordenadas, mas de levantes que visavam a tomada de poder, a destruição de símbolos católicos e a instauração de um governo próprio, evidenciando que a “tecnologia de guerra” importada da África era tão perigosa para o Império quanto a instabilidade política das regências.

Os negros se insurgiam ferozmente à situação em que eram colocados, mas a perseguição a seus corpos era implacável, pois, na mentalidade da época, seus corpos eram destinados ao serviço. Muitos anos se passaram e esta mentalidade ainda paira no imaginário coletivo, conhecido como racismo estrutural (CRUZ, 2016; NASCIMENTO, 2016; SILVA, 2022).

As insurreições negras se espalhavam por todo o território do país desde o começo da colonização, e permaneceram até às vésperas da Abolição em 1888. Dezenas de quilombos, verdadeiras cidadelas reunindo africanos fugidos da escravidão, se contavam nas províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, São Paulo, Alagoas, Sergipe, Bahia e Pernambuco. A esses se acrescentavam as várias revoltas dos mulçumanos negros na Bahia, entre 1810 e 1835, durante as quais o valor de uma mulher negra sobressaiu: chamava-se Luzia Mahin e era mãe de Luís Gama, o mártir e santo da abolição (NASCIMENTO, 2016, p.72).

Este racismo é percebido quando se observa que a maior parte da população brasileira é composta por pessoas afrodescendentes e, contrariamente, nota-se uma ausência de pessoas negras ocupando espaços de poder e decisão nas cadeias de comando das entidades e instituições detentoras de conhecimento e poder produtivo.

Os descendentes africanos no Brasil constituem a maioria da população do país; mas a despeito desse fato, não têm poder significativo e nem participação na direção do país em qualquer nível decisório: político, econômico, social ou cultural. As raras exceções existem apenas para confirmar a regra. As estruturas das relações não se têm modificado desde tempos coloniais até os dias presentes. Ontem eram os africanos escravizados. Hoje são os negros discriminados (NASCIMENTO, 2016, p. 181).

As pessoas negras são frequentemente colocadas em ocupações de serviço e/ou trabalhos braçais com pouco prestígio e baixa remuneração, mesmo nos casos de pessoas que possuem algum nível de escolaridade. A história da escravização é marcada por uma deliberada política de apagamento de registros, mas os documentos existentes e a cultura material refutam a narrativa de passividade.

No artigo “As tranças africanas como Patrimônio Imaterial e a resignificação desse saber ancestral na cultura afro-brasileira”, de Nogueira, 2024, a autora defende as tranças como um patrimônio imaterial e saber ancestral. O artigo foca na figura das "trançadeiras" como guardiãs da memória (Griôs), argumentando que o ato de trançar é uma tecnologia de comunicação e identidade que sobreviveu à diáspora. Figurando assim o cabelo como um "documento" museológico vivo.

Segundo Ventura, 2023, as tranças desempenharam uma função tática e geográfica de resistência e fuga. Porque os cabelos trançados se transformavam em mapas desenhados no couro cabeludo (especialmente na região da Colômbia e rotas de fuga na América do Sul) e o transporte de ouro e sementes escondidos. Este relato explicita a inteligência estratégica negra contra a opressão.

Durante a escravidão, a trança nagô ou a trança de raiz eram usadas para mapear rotas de fuga. Eram trançados, nos cabelos, os caminhos que levavam até os quilombos. Para quem não sabe, os quilombos eram comunidades onde pessoas negras escravizadas conseguiam fugir e viver

em liberdade durante o período do Brasil colonial. E, nas raízes dessas tranças, eram colocados grãos de arroz, de feijão, de milho, que seriam plantados quando eles chegassem nessas comunidades quilombolas. Seria um gesto de recomeço, já que eles não tinham acesso a nada, não tinham comida; então, levar esses grãos no cabelo era a forma de recomeço. Essas mulheres escravizadas se tornaram verdadeiras cartógrafas sem lápis e papel. Ao que tudo indica, cada trança tinha um significado: uma trança enrolada indicava montanha; uma trança mais sinuosa, como serpente, mostrava que havia rios e riachos no meio do caminho; tranças mais grossas mostravam onde havia perigo no meio do caminho. Quando várias tranças se encontravam no mesmo ponto, era ali que ficava o quilombo. [...] Na África, trançar o cabelo era uma forma de contar histórias, de mostrar quem você era. Através das tranças, era possível identificar o seu povo, a sua idade, a sua religião, o seu status socioeconômico. Esse cabelo, que durante anos na escola sofreu bullying, sendo chamado de feio, de sujo, de duro; esse cabelo que, quando trançado, as pessoas brancas perguntam ‘dá pra lavar?’; esse cabelo é um dos maiores símbolos de ancestralidade e resistência do povo negro. E é por isso, então, que, quando uma pessoa preta trança o cabelo hoje, ela não está repetindo o passado; ela está reescrevendo o passado e reafirmando toda a nossa resistência e a nossa potência. (OLIVEIRA, 2024, s.p.).

A resistência era constante, desde as fugas e a formação de quilombos até as grandes revoltas, como a dos Malês em 1835 (REIS, 2003; CRUZ, 2016, DIANNA, 2016). Os instrumentos de tortura, expostos em museus, e os registros de processos criminais contra escravizados revelam a brutalidade do sistema e a insurgência contínua contra ele.

Essa mentalidade de controle e desumanização dos corpos negros perpetuou-se para além da abolição, consolidando o racismo estrutural: um sistema de opressão que não depende de ações individuais, mas está normalizado nas instituições, na cultura e nas relações sociais (ALMEIDA, 2019; NASCIMENTO, 2016).

A abolição da escravidão não representou o fim, pois entra em ação as políticas de branqueamento. Silvio Romero, um intelectual brasileiro e fundador da Academia de Letras (1897), acreditava que em torno de 100 ou 200 anos não existiram pessoas de pele escura, pois, para ele, a miscigenação, aos poucos, retiraria da população os traços negros.

Silva (2022) aponta que esta visão política já estava presente desde a época da instalação da Constituinte, em 3 de maio de 1823. “Já no momento da separação houve uma tentativa de apresentar a nova nação como miscigenada [...] O mito das três raças e da mestiçagem já se mostrava como instrumento de simbologia política” (SILVA, 2022, p. 50). Percebe-se que desde antes da abolição propriamente dita, já havia a preocupação do apagamento sistemático da presença dos povos pretos.

A abolição em 1888, sem qualquer política de reparação ou integração, lançou a população negra à própria sorte, enquanto o Estado implementava políticas de branqueamento. Intelectuais como Silvio Romero e Nina Rodrigues defendiam a tese de que a miscigenação levaria ao desaparecimento gradual dos traços negros, vistos como um

empecilho ao progresso. O branqueamento era um projeto de nação para a elite branca, que via na imigração europeia a solução para a "questão racial" e para a mão de obra (SCHWARCZ, 1993).

Ao contrário da diáspora africana, o processo de migração dos japoneses para o Brasil é amplamente documentado e possui uma narrativa consistente, com protagonismo dos próprios japoneses como autoridades no assunto. Este capítulo baseia-se em uma quantidade enorme de livros, além da coleta de documentos em museus como o Museu Bunkyo, Museu da Imigração, Museu Ilha das Flores, e nas referências do próprio MSN.

A razão para esta quantidade de documentação e para o volume de materiais produzidos pelos imigrantes japoneses e seus descendentes reside na mentalidade – também presente no Sr. Shunji – de construir um legado e transmitir experiências como forma de ensinamento para as próximas gerações, das quais “as lições deixadas pelos imigrantes são dignas de registro histórico para que as futuras gerações não se esqueçam do esforço, das renúncias e da perseverança exercidos para superar barreiras que pareciam intransponíveis” (UEHARA, 2008).

O Brasil vivia uma fase importante da sua história na segunda metade do século XIX. O país, até então, nunca passara por transformações tão radicais como acontecidas na época. Na economia, o café substituiu a cana e a mineração. No trabalho, a escravidão foi abolida (1888) surgindo em seu lugar o serviço assalariado. Na política, o sistema monárquico foi derrubado para o estabelecimento da república federativa (1889).

Essas duas últimas modificações refletiam, na sua essência, o processo de implantação do capitalismo industrial (necessidade de mercado assalariado) originado na Grã-Bretanha e a difusão das ideias da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade). À frente dessas transformações estava a emergente burguesia paulista coadunada com a visão do capitalismo moderno (Exposição do Museu Bunkyo, 2023).

Sem os escravos, o trabalho nas fazendas de café ficou por conta de trabalhadores contratados, mormente europeus. E, durante a segunda metade do século XIX, não houve falta de trabalhadores, porquanto, grande contingente de europeus chegou às Américas como imigrantes.

Alguns países como a Itália, Espanha, Portugal e outros - cada qual com as suas especificidades - passavam por momentos de instabilidade econômica e social dentro dos quadros do capitalismo industrial e dos ideais da Revolução Francesa. Assim, no começo, não faltou mão de obra para a lavoura do café (Exposição do Museu Bunkyo, 2023).

Entretanto, na virada do século, por causa das más condições de trabalho e do mau trato (reminiscências do período da escravidão) nas fazendas, a emigração para o Brasil começou a ser dificultada pelos países europeus. Então, os japoneses, junto com chineses, foram lembrados. Como fica bem claro no trecho escrito pelos autores Arai e Hirasaki, 2008:

E os problemas dos Cafezais iam agravando atrito nos salões dos gabinetes governamentais, onde partidários progressistas e conservadores digladiavam-se no poder por sim a delicada da situação política brasileira foi abalada pelos fazendeiros que descontentes pelo não cumprimento da indenização dos escravos passaram a defender o movimento que culminou na queda do Imperador Dom Pedro II e a consequente proclamação da república em 1889 sem perder tempo esse aristocratas agilizaram a cor dos imigratórios com diversos países europeus como a colônia Alemanha Ucrânia e Rússia, mas o sofrimento dos vegetarianos italianos não passou despercebido pelo governo de seus países que proibiu por completo. A entrada de sua gente nessas terras em 1902. A principal fonte de mão de obra nos Cafezais havia secado apesar de a princípios brasileiros se mostrarem contrários a vinda de asiáticos, pois eles não tinham um espírito colonizador o número de iniciativas privadas interessadas em introduzir japoneses surgiu de maneira surpreendente nas páginas de jornais sinal de que o Brasil depositava a esperança novamente na Ásia fazendo com que o refúgio é essa etnia fosse rapidamente esquecido dando espaço para um laço de amizade mesmo que motivado por interesse e o Japão por sua vez precisava vestuário contingente para aliviar os problemas internos enquanto nos cafés Paulistas trabalho era o que não faltava o rápido flerte deu o resultado em 1907 já afirmava se o acordo de imigração entre ambos os países dessa forma a história de duas Nações. Distintas começou a se cruzar criando um vínculo que Além do fato oceano que é separado. (ARAI, HIRASAKI, 2008, p. 20).

A inserção do imigrante japonês no Brasil ocorreu em um cenário de profundas tensões biopolíticas e demandas econômicas. Inicialmente, os asiáticos enfrentaram forte resistência da elite intelectual e política nacional, pois não atendiam ao ideal de “branqueamento” populacional. Como demonstra Schwarcz (1993), as teorias raciais em voga na virada do século XX fortemente amparadas no Darwinismo Social e no determinismo biológico justificavam o atraso do país pela miscigenação, tratando as populações negra e indígena como indícios de “degeneração”.

Marcado pelos ensinamentos genéticos de Mendel e pelo culturalismo norte-americano de Franz Boas, Roquete-Pinto sustentou o argumento de que o “problema brasileiro seria uma questão de higiene e não de raça”. Posicionou-se, também, a favor da introdução de imigrantes japoneses, contrariando a interpretação majoritária dos cientistas médicos, como Miguel Couto e Renato Kehl, que insistiam na elaboração de leis eugênicas que restringissem a entrada da mão-de-obra asiática. [...] o tema racial pareceu auxiliar na construção de uma história branca e européia para o Brasil. Mais uma vez a cópia não era absolutamente fiel ao modelo: nos institutos, teoria evolucionista e monogenismo apareciam ao lado dos pressupostos darwinistas sociais e poligenistas, como se modelos originalmente excluídos pudessem ser mesclados. Com as conclusões evolucionistas, justificava-se o predomínio branco e a hierarquia social rígida. Utilizando um darwinismo sócio-biológico, explicava-se o “natural branqueamento” da população. Mas eram as teorias deterministas raciais que ajudavam a comprovar um certo atraso, ou condenavam a mistura racial no país. (SCHWARCZ, 1993, p. 73 e 100).

Nesse contexto discursivo, a entrada de asiáticos era rechaçada sob o estigma do “perigo amarelo”. Contudo, a iminente crise de mão de obra nas lavouras cafeeiras forçou uma mudança de paradigma. (Exposição do Museu Bunkyo, 2023; SANTOS JUNIOR, MARTINS, 2008; ROQUE, 2008).

A burguesia paulista, então, adotou uma postura estritamente pragmática: conforme elucida Lesser (2001), pois mesmo sabendo que o imigrante japonês não contribuiria para o projeto eugênico de branquear a sociedade mestiça, ele tornou-se uma alternativa viável e defendida, sendo instrumentalizado exclusivamente para preencher o contingente de trabalhadores exigido pelo sistema produtivo.

Em 18 de junho de 1908, chegou ao Brasil o primeiro navio, o Kasato Maru, trazendo aproximadamente 781 imigrantes japoneses. após a assinatura “Tratado de Amizade, Comércio e Navegação Japão-Brasil”, assinado em 1895, Ryo Mizuno foi a primeira pessoa que fez a travessia do Japão para o Brasil, sendo considerado o homem que iniciou a imigração japonesa no Brasil (ARAI, HIRASAKI, 2008; MARTINS, 2008; ROQUE, 2008).

A imigração japonesa teve início por meio de um acordo entre o governo japonês e o brasileiro. O “Tratado de Amizade, Comércio e Navegação Japão-Brasil”, assinado em 1895, apontava benefícios para ambos os países. Enquanto o Japão enfrentava uma crise pós-guerra, sofria com a escassez de trabalho e uma superpopulação, e com a abolição da escravidão em 1888, o Brasil necessitava de mão de obra para trabalhar nas fazendas de café em São Paulo e no Paraná (ROQUE, 2008; SANTOS, MARTINS, 2008).

Em 27 de março de 1973, o último navio, Nippon Maru, atracou em Santos com 285 passageiros. Essa data marcou uma diminuição no fluxo emigratório, uma vez que já havia quase 200 mil japoneses residindo no Brasil (ARAI, HIRASAKI, 2008; MARTINS, 2008; ROQUE, 2008).

Entre 1908 e 1973, o Brasil recebeu aproximadamente 243 mil imigrantes, um grande influxo, atribuído principalmente à abolição da escravatura em 1888 e às mudanças econômicas provocadas pela Revolução Industrial, que geraram no Brasil a necessidade de trabalhadores livres para substituir os escravos, especialmente nas fazendas de café em São Paulo (HANDA, 1987).

A chegada dos imigrantes japoneses constituiu-se em um movimento demográfico e concomitantemente uma tentativa “correção” técnica e racial do projeto de nação brasileiro. Ao justificar a substituição da mão de obra escravizada, discurso hegemônico da época produziu uma distinção hierárquica baseada em conhecimento técnico.

Desse modo, essa narrativa de superioridade tecnológica foi amplamente naturalizada, sendo reproduzida, ainda hoje, no imaginário de alguns descendentes. A fala de Natanael ilustra essa cristalização ideológica: eles “vieram para substituir, justamente, muitos escravos. [...] Só que eles vieram com um conhecimento que os escravos não possuíam. Quer dizer,

possuíam, mas não articulada ao crescimento que a indústria precisava” (GF-BUMPUKU, 8º encontro, Falante: Natanael, p. 187).

Esta fala reflete o pensamento da época que justifica a capacidade e superioridade dos imigrantes (de quaisquer nações) em relação aos escravizados. A expressão "só que" introduz uma ruptura qualitativa entre o grupo "escravos" e o grupo "eles" (imigrantes). O termo "não articulada" funciona como um eufemismo técnico para desqualificar o saber ancestral africano em prol da lógica industrial emergente.

É imperativo, contudo, demarcar a diferença abissal entre as motivações e as condições dessas chegadas. A imigração japonesa, embora motivada pela escassez e dificuldades no Japão pós-guerra e era Meiji, foi um movimento de trabalhadores que vislumbravam no Brasil uma terra de esperança, trazendo consigo a glória de substituir a mão de obra escrava com conhecimento técnico (ARAI, HIRASAKI, 2008). Já a diáspora africana foi marcada pela violência absoluta: populações inteiras, muitas vezes, de natureza amistosa e acolhedora em suas terras de origem, foram caçadas, raptadas e trazidas à força. Enquanto o imigrante japonês lutava contra o preconceito para se estabelecer, o negro escravizado lutava, antes de tudo, para sobreviver à desumanização programada.

Na atualidade, é de se reconhecer que tal pensamento não esteja tão condizente e a afirmação acima "quer dizer, possuíam" exerce uma maquiagem a subsequente justificativa econômica, de que era o "crescimento que a indústria precisava". Trata-se de uma negociação discursiva para não parecer abertamente racista, embora reproduza a lógica da exclusão, muito imperante na época.

Reflete-se, assim, a ideologia do progresso positivista do século XIX/XX, onde a humanidade do trabalhador negro é apagada em favor da "eficiência" do trabalhador livre imigrante, legitimando o projeto de branqueamento sob a máscara da qualificação profissional.

Mas sabe-se que a realidade com a qual os imigrantes japoneses foram submetidos em nada pode ser considerada leve e fácil, pois após o término de seus contratos e sem recursos suficientes para retornar ao seu país de origem, muitos imigrantes japoneses iniciaram suas vidas como agricultores independentes. Este movimento teve início três anos após a chegada do primeiro navio em 1911, inicialmente levados as seis fazendas “seis fazendas localizadas ao longo das estradas de ferro Mogiana (Fazendas Dumont e Canaã), Paulista (Fazendas Guataparã e São Martinho), Sorocabana (Fazenda Sobrado) e Ituense (Fazenda Floresta)”. (BRASIL, 2020, s.p.; JUNIOR, MARTINS, 2008).

À Fazenda Canaã, na linha Mogiana, a 40 km de Ribeirão Preto, foi levado o contingente restante de ascendência okinawana. Os de Kagoshima à Fazenda São Martinho, próxima à linha Paulista, assim como para a Fazenda Guataparã, com outros companheiros de Kochi e Niigata. Aqueles de Fukushima, Kumamoto, Hiroshima e Tokyo se dirigiram à gigantesca Fazenda Dumont, na linha Mogiana, onde 3 milhões de cafezais se

enfileiravam nos grandes campos pertencentes a Henrique Dumont, pai daquele que fora considerado o pioneiro da aviação, o famoso Alberto Santos Dumont. E, finalmente, para a Fazenda Sobrado, situada à linha Sorocabana, foram destinados os provincianos de Yamaguchi, Aichi e Miyagi (ARAI, HIRASAKI, 2008, p. 36-40).

A narrativa sobre a posse da terra no Brasil é construída através de uma crítica à elite colonial (os "nobres"), criando, por contraste, uma mitologia do imigrante como o "verdadeiro merecedor" pelo esforço. Observa-se, inclusive, um contraponto entre os primeiros imigrantes a chegarem ao Brasil e suas motivações, títulos e direitos: "Ainda os nobres portugueses que ganharam as terras. E que, na verdade, vieram para o Brasil porque cometeram algum problema. [...] Alguma usurpação. E foram mandados pelos reis para o Brasil" (GF-BUMPUKU, 8º encontro, Falante: Natanael, p. 190).

Em contraste ao que se construiu como o ideário do "Imigrante típico é aquele que chega na fazenda [...] Em dois ou três anos, ele não aguenta. Ele também começa a... A produzir [...] Daí, em dez anos, ele consegue comprar uma terra" (GF-BUMPUKU, 8º encontro, Falante: Natanael, p. 195 a 197). A colocação de que a elite herdeira dos imigrantes que chegaram ao Brasil ser constituída por pessoas que "cometeram algum problema", "usurpação" contrasta com os verbos de ação e esforço atribuídos ao imigrante japonês "produzir", "consegue comprar".

Há uma intertextualidade com o mito da meritocracia. O imigrante é o herói que vence a "dureza" (mencionada em outros trechos dos grupos focais), enquanto a elite é moralmente falha. O discurso omite completamente a impossibilidade de acesso à terra para a população negra pós-abolição (Lei de Terras, de 1850).

A "história" é, portanto, disputada entre a elite branca portuguesa e o imigrante, mantendo a população afro-brasileira na invisibilidade fundiária. Ao tensionar o discurso do vencedor, percebe-se que a história da ocupação do solo brasileiro não é apenas um relato de esforço, mas um campo de disputas em que a invisibilidade fundiária da população negra é o custo não dito da ascensão de outros grupos.

A análise das narrativas revela, desta maneira, que a memória musealizada, muitas vezes, opera, sob camadas de silenciamentos estratégicos, onde a exaltação do "imigrante herói" acaba por ratificar o mito da meritocracia em detrimento das desigualdades estruturais históricas. Nesse cenário, o depoimento de Salomão (GF-BUMPUKU) é emblemático ao desvelar a construção social da imagem do oriental e, na atualidade, o desejo de reconexão da juventude com um Japão ressignificado pelo sucesso global. As falas dos sujeitos da pesquisa trazem luz à complexidade dessa "identidade de prestígio", como se observa a seguir:

No Brasil hoje, você ser oriental, você tem uma imagem de que você é honesto ou que você é estudioso. Não é verdade, mas você carrega uma imagem, então existe um orgulho de você ter uma origem de um país que hoje é uma referência. [...] é que sim, acho que existe um grande interesse dos descendentes não mais em tentar resgatar o que vivenciaram e o que falavam os imigrantes iniciais [...] isso aqui não tinha isso na época dos nossos avós, o avô nosso não agradecia a flor eles estavam pensando em outras coisas, mas essa construção dessa imagem positiva do Brasil e no Japão no cenário mundial fez com que exista sim um interesse da juventude em tentar se conectar a um lugar que ele se desconectou (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Salomão, p. 268).

Há de se observar um paralelo possível entre as dificuldades sociais vividas tantos pelos povos compulsoriamente escravizados quanto aos imigrantes japoneses, que foram enganados e encontraram muitas condições adversas a sua sobrevivência.

Devido ao desconhecimento das condições socioculturais do Brasil e à falta de domínio da língua, os japoneses procuravam se agrupar para desbravar novas terras, dando início a uma vida coletiva baseada na ajuda mútua (SANTOS JUNIOR; MATINS, 2008; ARAI, HIRASAKI, 2008). Aqueles que já estavam estabelecidos em determinadas regiões viam mais imigrantes chegando, formando assim as primeiras comunidades ou colônias baseadas na ajuda mútua (*tanomoshi*) (SANTOS JUNIOR; MATINS, 2008; ARAI, HIRASAKI, 2008).

Nestes locais, eles estabeleceram associações de auxílio mútuo (MAEYAMA, 2004), priorizando a construção de escolas para educar seus filhos como primeira atividade coletiva (Exposição do Museu Bunkyo, 2023; LESSER, 2001), evidenciando a centralidade da educação como estratégia de ascensão e preservação cultural.

A educação na tradição japonesa é apresentada não apenas como instrução, mas como um imperativo moral de autonomia financeira e não-dependência do Estado, o que gera um conflito direto com políticas assistenciais.

Meus filhos... Vocês precisam estudar. Quer ser alguém na vida? [...] Educar pra ele fazer alguma coisa. Produzir alguma coisa pra ele mesmo. Pra ele não ficar dependendo dos outros. Não precisar de salário de família. [...] Isso incentiva a pobreza. Incentiva o cara a não fazer nada. (GF-BUMPUKU, 9º encontro, Falante: Natanael, p. 201).

Ao perceberem que suas condições de vida não seria em nada parecidas com o que lhes foi prometido, a primeira geração de imigrantes, de forma geral, dedica-se ao trabalho intenso, a preservação de sua cultura de origem e a incentivar seus descendentes aos estudos, para que assim, as próximas gerações tenham melhores condições de vida. E este pensamento passa a ser executado pela transmissão vertical de valores. Mas, isso gera uma visão puramente meritocrática nas gerações subsequentes que, por sua vez, consideram os descendentes dos povos escravizados (negros e indígenas) estariam associados ao “fazer

nada” e ao receber benefícios sociais, como um “salário-família”. Tal percepção revela uma visão utilitarista do ser humano e desconsidera a histórica disparidade de tratamento entre os grupos.

Este discurso se alinha a uma ética liberal de trabalho (“*self-made man*”), cuja educação é instrumentalizada: serve para “produzir” e “não depender”. Enquanto o Bumpuku sugere “felicidade em compartilhar” e o Ubuntu “eu sou porque nós somos”, o pensamento da época revela uma tensão: a ética do trabalho imigrante pode ser individualista e crítica à solidariedade estatal, enquanto se coloca o desafio de se mediar essa visão meritocrática com a proposta de visão mais social e holística das condições de vida dos diferentes povos que vieram e ainda chegam ao Brasil, os quais constroem uma base cultural essencialmente poli e transcultural.

Ao longo das décadas, a comunidade japonesa no Brasil cresceu e se tornou uma parte integral da sociedade brasileira, contribuindo para diversos setores, como agricultura, indústria, comércio e cultura.

Apesar das diferenças históricas e contextuais entre as imigrações africana e japonesa para o Brasil, essas duas comunidades compartilham algumas semelhanças em suas experiências. Ambas enfrentaram desafios significativos de adaptação e integração, incluindo barreiras linguísticas, discriminação e preconceito. No entanto, também houve diferenças importantes em termos de origens socioeconômicas, padrões de assentamento e interações com a sociedade de acolhimento.

O branqueamento, tinha um projeto político que era de branqueamento da raça. [...] Negros, quando eu falo, como escravos. África não é país, né? É um continente [...] [o japonês] preferia não andar com japoneses e se misturar o mais rápido possível na sociedade brasileira [...] o sotaque japonês é muito forte [...] isso te atrapalharia na sua carreira. (GF-BUMPUKU, 9º encontro, Falante: Natanael, p. 225).

O projeto de branqueamento, a partir de uma consciência sociológica, a favor do “projeto político” reproduz uma consciência hierárquica. A assimilação japonesa é descrita como uma estratégia de sobrevivência corporativa (“atrapalharia na sua carreira”), diferentemente da exclusão estrutural sofrida pela população negra.

Essa intencionalidade do Estado em eliminar o corpo negro é denunciada por Abdias do Nascimento, que expõe como as leis de imigração foram desenhadas não apenas para atrair mão de obra, mas para purificar o sangue nacional:

João Pandiá Calógeras declarou, por exemplo: “A mancha negra tende a desaparecer num tempo relativamente curto em virtude do influxo da imigração branca em que a herança de Cam se dissolve” [...] Fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de junho de 1890 concede

que "E inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos [...] Quase no fim do seu governo ditatorial, Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o Decreto-Lei nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com "a necessidade de "preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia". (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

Percebe-se que uma grande diferença entre o racismo estrutural brasileiro e o sofrimento sociocultural do imigrante asiático, apesar de sofrer xenofobia ("nacionalismo de Getúlio Vargas"), o japonês consegue negociar sua ascensão social através do silenciamento de sua cultura ("falar sem sotaque"), uma opção negada ao corpo negro, marcado pela cor da pele.

O sujeito negro é transformado em objeto de trabalho (escravo) sem mérito e sem contribuição significativa à economia (SEYFERTH, 1996). Linguisticamente, reduz-se a identidade negra à condição de escravidão, enquanto relata a estratégia de "invisibilidade" (de livre escolha) japonesa para fugir do preconceito.

Apesar de também terem enfrentado preconceito e dificuldades, a trajetória da comunidade nipo-brasileira foi distinta. Sua inserção como mão de obra "livre" (ainda que em condições análogas à servidão em muitos casos), o forte senso de organização comunitária e o investimento maciço em educação permitiram uma mobilidade social que foi sistematicamente negada à população negra (LESSER, 2001; SEYFERTH, 1996).

Embora as estatísticas revelem o abismo quantitativo entre o fluxo forçado de quatro milhões de africanos e a imigração planejada de 250 mil japoneses, a profundidade das marcas deixadas por ambos os grupos na estrutura brasileira é incomensurável. "Cem anos se passaram [...] cerca de 250 mil japoneses escolheram o Brasil como o novo lugar onde tentariam ser felizes e bem-sucedidos" (ARAI, HIRASAKI, 2008, p. 246). "Estima-se que entre 1550 e 1855 entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravos, na sua grande maioria jovens do sexo masculino" (FAUSTO, 2009, p. 43).

Enquanto a inserção japonesa foi mediada por um esforço de organização comunitária e um investimento em educação que favoreceu a mobilidade social, a população negra enfrentou um sistema de exclusão que visava o apagamento de sua subjetividade e de seus direitos civis. Os africanos contribuíram para a cultura brasileira através de suas influências na música, dança, culinária e religião, enquanto os japoneses trouxeram tecnologias agrícolas avançadas, como o cultivo de arroz e a produção de chá e hortaliças.

Contudo, para além das contribuições culturais e tecnológicas, o que diferencia estas memórias no espaço público e museal é a natureza do "projeto civilizatório" que as amparou. Assim, ao compararmos o desenvolvimento das tecnologias agrícolas nipônicas com as raízes

culturais afro-brasileiras, percebe-se que a Museologia deve atuar não apenas como vitrine de êxitos, mas como um campo de reparação histórica, capaz de visibilizar as condições assimétricas de sobrevivência e sucesso impostas a cada uma dessas matrizes.

1.2 Contexto Político: Educação, Cultura e Agricultura

No século XIX, a estrutura agrária brasileira era dominada pelo latifúndio monocultor, sustentado pela mão de obra escravizada, com o café se tornando o principal motor da economia (FURTADO, 2007). O autor afirma que este foi um período de transformações significativas na agricultura brasileira, marcado por mudanças econômicas, políticas e sociais que moldaram o desenvolvimento do país.

No início do século XIX, a agricultura brasileira ainda estava fortemente baseada no sistema colonial, com a produção agrícola concentrada em grandes propriedades monocultoras, especialmente de açúcar e café. A independência do Brasil em 1822 teve impactos significativos na agricultura, incluindo mudanças nas políticas comerciais e no acesso à terra (FURTADO, 2007).

A partir da década de 1820, a produção de café emergiu como o principal motor da economia brasileira, impulsionando a expansão da fronteira agrícola para o oeste e o sul do país. Nesse contexto, grandes áreas de terra foram desmatadas e transformadas em plantações de café, especialmente nas regiões do Vale do Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo.

A Lei de Terras de 1850 foi um marco crucial, pois transformou a terra em mercadoria, dificultando o acesso a ela por parte dos libertos e imigrantes pobres, e consolidando o poder da elite agrária (MARTINS, 2000).

O período entre 1850 e 1889 foi marcado pelo auge da economia cafeeira no Brasil. O café tornou-se o principal produto de exportação do país, impulsionando o crescimento econômico, o aumento da riqueza e o desenvolvimento de infraestrutura, como estradas de ferro e portos (FAUSTO, 2009). No entanto, essa expansão também trouxe problemas sociais, como a escravidão e a concentração de terras.

Como já visto, a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889 tiveram impactos significativos na agricultura brasileira. Com o fim da escravidão, muitos fazendeiros passaram a empregar mão de obra assalariada, enquanto outros buscaram novas formas de trabalho, como a imigração japonesa, europeia etc. Houve também uma crescente diversificação agrícola, com a introdução de novas culturas, como o algodão, o cacau e a borracha (FURTADO, 2007).

O século XIX foi um período de grandes transformações na agricultura brasileira, marcado pela transição do sistema colonial para uma economia agroexportadora baseada no café. Essas mudanças tiveram impactos profundos na sociedade brasileira, moldando as relações de trabalho, a distribuição de terras e o desenvolvimento econômico do país. Assim, ao compreender o histórico da agricultura brasileira no século XIX, podemos entender melhor as raízes do sistema agrário atual e os desafios enfrentados pelo setor agrícola brasileiro (FURTADO, 2007; PRADO JÚNIOR, 2011).

Dessa forma, a agricultura desempenha um papel fundamental na economia e na história do Brasil, moldando paisagens, comunidades e relações sociais ao longo do tempo, abrangendo um século de transformações, desafios e avanços significativos que fundamentaram a ocupação territorial (FAUSTO, 2009). A década de 1920 marcou o declínio do ciclo do café como principal motor da economia brasileira, apesar de o país ainda responder por cerca de 70% da produção mundial. Havia um descompasso entre produção e consumo, pois “a euforia levava a plantar mais e mais: enquanto o consumo mundial aumentava lentamente” (MOREIRA, 2008, p. 96).

Com a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas, o poder político saiu das mãos dos “Barões do Café” (oligarquias paulistas e mineiras). Vargas chegou a queimar milhões de sacas de café para tentar valorizar o preço, mas o foco do país mudou: o capital que sobrou do café começou a ser migrado para a Industrialização. A crise do café levou à busca por novas culturas e regiões para a produção agrícola, resultando na expansão da agricultura para novas áreas, como o Oeste Paulista e o Sul do Brasil. Além disso, o governo incentivou a diversificação agrícola e a modernização das técnicas de produção.

Nos anos 1930, o governo brasileiro iniciou uma série de políticas e programas para modernizar a agricultura e aumentar a produtividade. Inspirado pela Revolução Verde, foram introduzidas novas técnicas agrícolas, como o uso de fertilizantes, pesticidas e sementes melhoradas. Além disso, o Estado desempenhou um papel mais ativo na regulação e promoção do setor agrícola, criando instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (VIVAQUA, 2001).

Durante a Era Vargas, especialmente após a Revolução de 1930, houve um esforço significativo para reformar o sistema educacional brasileiro. Em 1932, foi promulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), surgem propostas de uma educação pública, laica e para todos, embora sua implementação tenha sido limitada (SAVIANI, 2008). Essa década marcou o início de mudanças importantes na legislação educacional, incluindo a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e a reforma do ensino secundário em 1931.

Com o estabelecimento do Estado Novo em 1937, o governo de Getúlio Vargas exerceu um controle mais rígido sobre a cultura e as artes no Brasil. O período foi marcado

por uma política cultural oficial que promovia um nacionalismo exaltado e reprimia manifestações culturais consideradas contrárias aos interesses do regime. A criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em 1939 exemplifica essa tendência de controle estatal sobre a cultura e a informação (FAUSTO, 2009).

Durante as décadas de 1940 e 1950, a agricultura brasileira passou por um período de expansão acelerada, com o avanço da fronteira agrícola para o Centro-Oeste e o Norte do país. Grandes projetos de colonização e desenvolvimento foram implementados, como a construção de estradas, ferrovias e barragens para facilitar o acesso a novas áreas de cultivo. “Estado vai dar início à construção de grandes rotas inter-regionais, o que permitirá a ligação efetiva das regiões do país” (JACCOUD, 2005, p. 106). Com isso, o Brasil se tornou um dos principais produtores mundiais de *commodities* agrícolas, como café, soja, açúcar e algodão.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por um período de intensificação do desenvolvimento econômico, com um foco renovado na agricultura como motor do crescimento. Em 1952, foi criado o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), que desempenhou um papel fundamental no financiamento de projetos agrícolas e industriais. Além disso, a década de 1940 viu um aumento na industrialização e na modernização da agricultura brasileira. E nas décadas seguintes, mesmo diante da situação inflacionária flutuante, houve um grande volume de investimento no setor, “[...] sobreviveram às décadas de 50 e 60 por causa dos vultosos subsídios governamentais canalizados para setores prioritários, como agricultura, bens de capital e infra-estrutura” (SKIDMORE, 1994, p. 62).

O ano de 1964 marcou um ponto de virada na história política do Brasil, com o golpe militar que resultou na instauração de uma ditadura que duraria até 1985. Durante esse período, o regime militar teve amplos e profundos impactos nas políticas educacionais, culturais e agrícolas do país.

Após o golpe, o regime militar implementou uma série de reformas no sistema educacional brasileiro, visando controlar ideologicamente o ensino e reprimir o pensamento crítico. Houve uma intensa militarização das escolas e universidades, com a imposição de conteúdos curriculares que promoviam os valores do regime e silenciavam vozes dissidentes (SKIDMORE, 1994). A liberdade acadêmica foi severamente restringida, resultando em perseguições a professores, estudantes e intelectuais considerados subversivos.

O regime militar também exerceu um controle rigoroso sobre a produção cultural no Brasil, censurando obras de arte, filmes, músicas e peças teatrais consideradas subversivas ou contrárias aos interesses do regime. Muitos artistas e escritores foram perseguidos, presos, exilados ou tiveram suas obras proibidas de serem exibidas ou publicadas. A censura e a repressão cultural foram instrumentos importantes para a manutenção do poder e da hegemonia do regime militar (BRASIL, 1939; BRASIL, 1970).

No campo da agricultura, o regime militar implementou políticas de modernização e desenvolvimento agrário, visando aumentar a produtividade e a competitividade do setor agrícola brasileiro. Foram promovidos programas de incentivo à agroindústria, expansão da fronteira agrícola e uso intensivo de tecnologias agrícolas modernas. No entanto, essas políticas também contribuíram para o aumento da concentração de terras, deslocamento de comunidades rurais tradicionais e degradação ambiental (PRADO JUNIOR, 1979).

O período do regime militar (1964-1985) aprofundou a modernização conservadora no campo, com a chamada "Revolução Verde". Nesse sentido, políticas de crédito e subsídios beneficiaram o agronegócio e a monocultura de exportação, acelerando a concentração de terras e o êxodo rural, com graves consequências sociais e ambientais (SILVA, 1982). Na educação, o regime impôs um modelo tecnicista e autoritário, reprimindo o pensamento crítico. A cultura foi alvo de intensa censura, levando muitos artistas ao exílio.

Na década de 1960, o debate educacional brasileiro foi marcado por projetos de alfabetização política e popular, como o Plano Nacional de Alfabetização e Cultura (PNAC) de 1963, coordenado por Paulo Freire. No entanto, o cenário político subsequente alterou as prioridades educacionais, deslocando o foco para a expansão do ensino técnico e superior voltado ao desenvolvimento produtivo. Nesse contexto, a atuação de entidades tornara-se essencial ao oferecer o ensino profissionalizante que o Estado, imerso em reformas tecnicistas, não conseguia capilarizar no interior paulista.

O final da década de 1970 foi marcado pela abertura política no Brasil, com o fim do regime militar e a transição para a democracia. Isso também teve impacto na esfera cultural, com um renascimento da expressão artística e cultural no país. O movimento "Diretas Já" em 1979, que exigia eleições diretas para presidente, foi um marco nesse processo de abertura política e mobilização popular.

A década de 1980 foi caracterizada por uma crise econômica profunda no Brasil, com altas taxas de inflação e estagnação econômica. E isso teve impacto direto na agricultura, com muitos agricultores enfrentando dificuldades financeiras e perda de acesso a crédito. O governo implementou políticas de estabilização econômica e programas de apoio ao setor agrícola, mas os desafios persistiram ao longo da década.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por desafios significativos para a agricultura brasileira, incluindo crises econômicas, inflação alta e pressões ambientais. No entanto, também foram períodos de transformação e inovação, com a adoção de práticas agrícolas mais sustentáveis, como a agricultura orgânica e a agroecologia. Além disso, houve avanços tecnológicos, como a introdução de biotecnologias agrícolas e sistemas de manejo integrado de pragas.

A redemocratização e a Constituição de 1988 trouxeram avanços significativos, reconhecendo a pluralidade cultural do país e estabelecendo a educação como um direito de

todos. No entanto, o Brasil do século XXI ainda enfrenta os legados de sua história: uma estrutura agrária profundamente desigual, um sistema educacional com imensos desafios de qualidade e equidade, e um racismo estrutural que permeia todas as esferas da sociedade.

Neste cenário, a educação em museus emerge como uma ferramenta estratégica. Museus, como o Shunji Nishimura, podem ir além da celebração de uma única narrativa e se tornar espaços de diálogo crítico. Uma pedagogia museológica que se inspira em Paulo Freire (1987) pode promover a reflexão e o engajamento, permitindo que os visitantes conectem as histórias expostas com os grandes processos sociais, estimulando o pensamento crítico sobre memória, identidade e cidadania (GOHN, 2006).

No século XXI, o Brasil emergiu como um dos principais *players* globais no agronegócio, com uma agricultura altamente tecnificada e voltada para a exportação. O país se tornou líder mundial na produção de *commodities* agrícolas, como soja, carne bovina, frango e açúcar. No entanto, também surgiram preocupações crescentes sobre os impactos ambientais da agricultura intensiva, levando a um maior debate sobre a sustentabilidade e a conservação dos recursos naturais.

No final do século XX, o Brasil enfrentava desafios persistentes na área da educação, incluindo altas taxas de evasão escolar, baixa qualidade do ensino e desigualdades regionais. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as bases do sistema educacional brasileiro e enfatizou a importância da educação como um direito de todos e um dever do Estado. No entanto, apesar dos avanços legislativos, muitos desafios permaneceram e continuam a ser enfrentados no século XXI (BRASIL, 1996).

O histórico moderno da agricultura brasileira reflete um processo complexo de transformação, adaptação e crescimento ao longo do século XX e início do século XXI. Da era do café à ascensão do agronegócio, a agricultura brasileira passou por uma série de mudanças estruturais e tecnológicas que a posicionaram como uma força importante na economia nacional e global.

No entanto, os desafios persistem, e a busca por uma agricultura mais sustentável e inclusiva continua a ser uma prioridade para o país. Essa transição do modelo agrário tradicional para a modernização tecnológica, conforme analisa Oliveira (2007), carrega contradições profundas que reconfiguram as relações de trabalho no campo e acentuam as disparidades estruturais.

Quanto a educação, observa-se um processo contínuo de expansão e reforma, marcado por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Desde os primeiros esforços de educação formal durante o período colonial até as políticas de inclusão e acesso à educação no século XXI, a história da educação no Brasil reflete uma busca constante por equidade e qualidade. As lutas por uma educação inclusiva e de qualidade para

todos os brasileiros continuam sendo uma prioridade, enfrentando desafios como desigualdades regionais, falta de infraestrutura e acesso limitado para populações marginalizadas.

Há uma dinâmica complexa de interações entre diferentes grupos e estratos da sociedade brasileira. Desde os períodos coloniais, marcados pela hierarquia social baseada na escravidão e na divisão de classes, até os movimentos sociais contemporâneos, o Brasil tem sido palco de mudanças e desafios sociais significativos. A luta contra a desigualdade, a discriminação e a exclusão social são contínuas, com avanços importantes em áreas como políticas de inclusão social, programas de assistência social e defesa dos direitos civis.

No entanto, persistem desafios como a pobreza, a violência urbana e as disparidades regionais, que exigem abordagens multifacetadas e colaborativas para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. A compreensão dessa fratura social brasileira, de acordo com as análises de Chaui (2000), revela que o acesso diferenciado aos direitos e à cidadania é fruto de uma estrutura histórica que tendeu a silenciar as demandas das minorias.

Paralelamente ao momento social complexo, percebe-se um movimento dinâmico de preservação e valorização do patrimônio cultural e histórico no Brasil. Desde a criação dos primeiros museus no país, durante o século XIX, até a diversificação e especialização dos museus contemporâneos, há um reconhecimento crescente da importância de conservar e exibir a diversidade cultural brasileira.

Os museus desempenham um papel fundamental na educação, na promoção da identidade nacional e na preservação da memória coletiva, abordando temas que vão desde a história e a arte até a ciência e a cultura popular. Contudo, enfrentam desafios como financiamento limitado, conservação de acervo e acessibilidade, que exigem uma abordagem colaborativa e inovadora para garantir a sustentabilidade e a relevância contínua dessas instituições.

Sob esse prisma, Stein (2007) postula que a estrutura da pessoa humana se realiza plenamente a partir de sua abertura para o mundo, de modo que os estímulos externos e a apreensão de valores operam como forças formativas que atuam diretamente no desenvolvimento do núcleo essencial do indivíduo, despertando sua consciência e sua sensibilidade diante da realidade.

Neste cenário, a educação em museus representa um fator estratégico de mudança, pois proporciona experiências significativas e envolventes que promovem o aprendizado, a reflexão e o engajamento com o conteúdo exposto. Isso pode envolver a concepção de exposições interativas, programas educativos, visitas guiadas, materiais educativos e atividades práticas que atendam às necessidades e interesses do público-alvo.

Uma abordagem pedagógica eficaz nos museus também incentiva a participação ativa dos visitantes, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a conexão emocional com

os temas apresentados. Ao integrar teoria educacional, práticas de museologia e metodologias de aprendizado, uma pedagogia voltada para ações educativas em museus visa tornar a experiência do museu mais acessível, inclusiva e enriquecedora para todos os públicos.

1.3 Considerações

Na epígrafe deste trabalho, foi citado um trecho do livro "Água de Barrela", uma biografia familiar romanceada de Elaine Cruz (2018). Nesta obra, que foi ganhadora de diversos prêmios de literatura, a autora retrata a saga de uma família negra no Brasil ao longo de três séculos de história, abrangendo a jornada de várias mulheres negras de sua própria família.

A obra demonstra que, para a população negra, o trabalho exaustivo nunca foi suficiente para garantir prosperidade, mas a educação e a cultura sempre foram estratégias de resistência e transformação social. A autora conclui: "Optamos pela 'fórmula Damiana', ou seja, a da educação" (CRUZ, 2018, p. 304).

Essa narrativa poderosa representa um contradiscurso das práticas colonialistas, por meio do discurso da passividade e docilidade dos corpos negros, e demonstra com clareza o processo de branqueamento e apagamento da história do povo negro. Além disso, revela o sonho e a ambição do povo negro em se afirmar e sua busca pela sobrevivência, mostrando como geração após geração, a busca pela educação figura como estratégia de ascensão.

"Água de Barrela" é um retrato das vivências de diversas pessoas e famílias negras no Brasil, desde a abrupta e compulsória migração, suas junções artificiais com mistura de povos e culturas diversas, os trabalhos forçados, as mutilações e severos castigos, até sua "libertação", o ostracismo e a exclusão dos meios sociais produtivos que garantiriam o sustento desses povos, e por fim, a busca intensa e obstinada por ser ou se tornar alguém.

Nós, os que estamos prosseguindo o caminho deixado por eles, também enfrentamos o desafio de, ainda no século XXI, trabalhar para apagar as linhas divisórias que por tantos séculos nos deixaram à parte do banquete principal do país. Optamos pela "fórmula Damiana", ou seja, a da educação (CRUZ, 2018, p. 304).

Desse modo, a educação é a chave. Foi e é uma estratégia política real, senão a única, talvez a mais viável para libertar os sujeitos dos grilhões da "escravidão social" e do ostracismo.

A partir desta reflexão, buscou-se construir um breve percurso histórico dos processos migratórios no Brasil, a fim de demonstrar as semelhanças e diferenças de como cada povo foi tratado em terras brasileiras, com ênfase especial nos povos africanos e japoneses, pois

é, em torno destes povos, que se identifica o eixo central deste trabalho. Com base neste histórico, foi possível pensar criticamente sobre o projeto Brasil e oferecer contribuições para uma ação educativa empoderadora, que não apague, mas sim acolha e projete o novo aos sujeitos que passam pelos museus.

Por que se diz que o processo de migração não pode ser comparado com outros processos vividos na história humana? Porque o que foi vivido em terras brasileiras [e em outras regiões do mundo], no período de 1500 a 1888 (talvez mais), não tem qualquer outro fato tão brutal e impiedoso conhecido.

Durante o aprisionamento, a comercialização e a travessia do Atlântico ocorrem um processo de negação e apagamento do antigo nome. Havia uma carta régia que dizia que todos os escravos capturados, antes de serem embarcados, deveriam ser catequizados e batizados ainda em solo africano, haja vista que a conversão para o cristianismo era um dos pilares da legitimação da escravidão nas monarquias ibéricas. O batismo era oficializado, primeiramente, por meio da atribuição de um bilhete, o qual logo foi substituído pela marca de uma cruz, feita com ferro quente, na pele do escravizado. Nesse batismo, os escravos somente recebiam essa marca, sem nenhuma imposição de nome. Somente na chegada ao Brasil, após ser batizado novamente por um padre, o cativo recebia um nome cristão (PALMA; TRUZZI, 2018, p. 314).

O reconhecimento da menina, visitante do museu, e a funcionária que recebia a visita, operou conexões em camadas profundas, indo além da cor da pele: estava na estética ancestral que partilhava. Ambas usavam tranças. Segundo a psicóloga clínica, Cinthia Oliveira (2024), as tranças nagô não eram apenas adornos, mas tecnologias de resistência: serviam como mapas de fuga para os quilombos e, nas raízes dos cabelos, as mulheres escravizadas escondiam sementes de arroz e milho para garantir o plantio e o sustento na terra livre.

Naquele instante, no saguão do museu, nossas tranças voltaram a funcionar como mapas. Não mais para um quilombo geográfico, mas para um território existencial. Ao verem-se trançadas, aquela menina leu no corpo, na cor e nos cabelos a rota de fuga de um destino estatístico de exclusão para um futuro de possibilidade. Ali um novo caminho foi cartografado e a semente do "eu também posso estar aqui" foi plantada.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DA COLEÇÃO DO MUSEU SHUNJI NISHIMURA

Frase de Shunji Nishimura

Tudo que tenho, devo ao Brasil.
Eu nada teria, se tivesse em outro país.
O Brasil é generoso, sempre me deu mais
do que o meu trabalho mereceu.
Por isso preciso devolver um pouco do muito que
recebi deste país.
MORAES, 1998, p. 74.

2 A formação da coleção do Museu Shunji Nishimura

O presente capítulo analisou a formação do acervo do MSN. Shunji Nishimura foi um imigrante japonês que, através de seu trabalho e criatividade, criou uma sólida empresa de máquinas agrícolas e realizou relevantes ações no campo da educação no Brasil. Ao celebrar os 50 anos de criação de sua empresa Jacto, inaugurou seu museu. Nishimura colocou em exposição os primeiros produtos e máquinas da empresa, presentes recebidos ao longo da vida e objetos característicos da cultura japonesa.

Este capítulo analisou as possíveis ressonâncias dos semióforos na validação da narrativa de sua trajetória. Na coleção, estudou-se a transição do uso para o significado e a capacidade de representação do invisível e do real nos presentes e nos objetos da coleção de Shunji Nishimura. De acordo com Lopes (2008) estudos a respeito dessa tipologia de museu pode contribuir tanto para a prática quanto em áreas científicas, como explicita:

Biografias ou trajetórias de objetos de coleções científicas são ainda temas inovadores no Brasil nos estudos de intersecção da Museologia e da História das Ciências. Têm nos possibilitado um adensamento de nossas pesquisas em curso sobre a análise das dimensões inseparáveis da atuação museológica, científica e política. (LOPES, 2008, p. 305).

A experiência de analisar a formação do acervo do MSN é uma aventura de pesquisa, reconstrução, escuta e muito aprendizado, pois o ensino era a base da ação do senhor Nishimura e a coleção carrega traços de sua personalidade e maneira de agir. Ele será referido como senhor Nishimura, pois era um senhor de 88 anos quando inaugurou o seu museu. Este senhor, severo e educado por essência, por meio do trabalho duro e a sua inventividade criou produtos, empresas e deixou marcas que ecoam na indústria, na agricultura, na educação e na vida de várias pessoas.

A reconstrução da trajetória de vida deste imigrante japonês é tecida por uma multiplicidade de fontes: relatos de amigos, familiares, alunos e funcionários, somados a registros documentais, diários e fotografias. Tais “fragmentos” de memórias coletivas, forjados na convivência e partilhados entre Nishimura e sua comunidade, articulam-se para formar um mosaico narrativo. Essa estruturação polifônica aproxima-se da perspectiva de Walter Benjamin (2013), em que a biografia e a memória não se dão de forma linear, mas emergem da justaposição de lembranças coletivas que, juntas, reconstroem a complexidade de uma época e de um sujeito.

Buscou-se defender a importância da materialidade da coleção formada pelo senhor Nishimura na validação dos relatos e narrativas compartilhadas no (e através do) museu. Uma vez que as “lembranças puras, chamadas do fundo da memória”, quando trazidas para o

presente, para serem “usadas” ou expressas, ao passo em que se tornam mais concretas e conscientes, tendem a se confundir com a percepção da memória”; e já não se tem mais a memória pura, mas sim fragmentos (BERGSON, p. 146). Sendo as memórias fragmentos que tocam o presente e encenam, representando o que já foi, o objeto (ou a materialidade da história) atua como uma chancela e atesta que aquele passado foi exatamente o que está sendo narrado (ou algo próximo disto).

O acervo aqui estudado é muito diverso e heteróclito, diversificado e composto por elementos distintos, sem seguir um padrão específico. Essa diversidade se dá pelas diferentes origens, formatos, conteúdos e estilo.

Figura 08. Reserva técnica do museu em 2021



Fonte da imagem: autora, 2021.

O acervo do museu contém objetos oriundos de diversas partes do mundo, que foram produzidos de materiais igualmente diversos, conforme mostra a imagem acima, em que o

acervo está devidamente arquivado em módulos deslizantes e protegidos com soluções de acondicionamento feitas sob medida com placas de *ethafoam*.

O ato de colecionar está presente nos grupos humanos desde o período paleolítico: a relação do ser humano com os objetos tem se modificado, e a presença de objetos tem transformado as relações humanas entre o visível e o invisível. Colocando em paralelo as análises feitas a partir das diferentes coleções estudadas por Pomian (1984) em contraste com o histórico da formação da coleção do senhor Nishimura, foi possível perceber semelhanças, diferenças ou complementaridades que contribuíram para compreender o acervo. Tendo isso em mente, foi realizada a análise de apenas uma parte do acervo, a coleção que foi acumulada pelo autor.

No decorrer do texto buscou-se compreender a formação dessa coleção, refletindo sobre as possíveis motivações para compor sua coleção particular, sobre o motivo (se por vontade própria ou não) de instituir um museu, quais são as características do acervo e por fim o que pretendia comunicar com sua coleção e seu museu. Analisar a coleção do senhor Shunji Nishimura é um exercício de conhecer a mente do colecionador, a maneira como ele lidava com as pessoas e o valor que ele colocava sobre os objetos e o museu que criou. O museu era mais que um espaço cheio de objetos sem sentido guardados por um acumulador incorrigível; era um “laboratório de criatividade”, era também um “lugar de celebração”.

2.1 A história de Shunji Nishimura

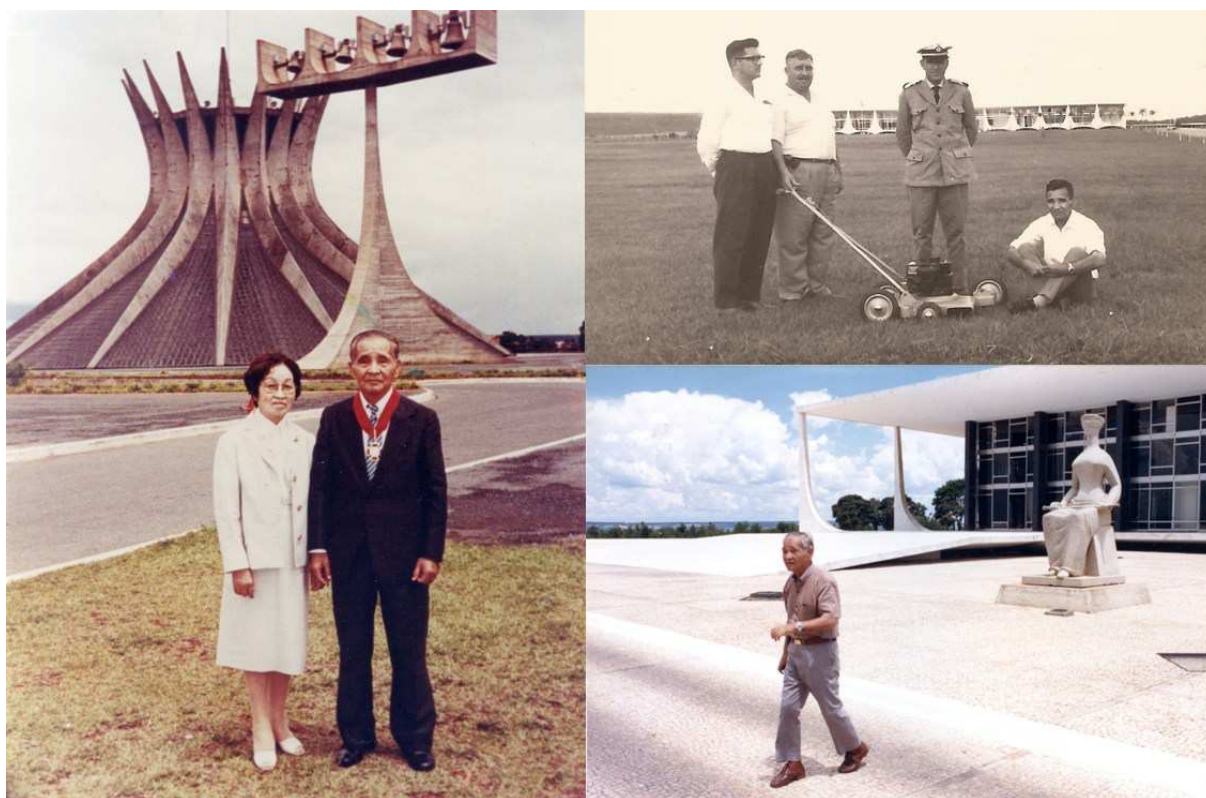
Shunji Nishimura foi um imigrante que veio sozinho do Japão para o Brasil em 1932. Através de muito trabalho, deixou um legado valioso para a agricultura e educação brasileira. Jovem de 22 anos, tinha o objetivo de trabalhar arduamente para acumular riqueza suficiente e retornar bem-sucedido ao seu país de origem. Apaixonado por máquinas, era um técnico mecânico que considerava o “trabalho duro” como meio de prosperar.

Sua jornada começou com trabalhos árduos, desde colher café em uma fazenda em São Paulo até servir como garçom no Rio de Janeiro. Após estudar português em São Paulo por cerca de um ano, ele e seus amigos iniciaram uma oficina na capital paulista.

Embora estivesse trabalhando com máquinas, sua verdadeira vocação, Nishimura não alcançava o sucesso esperado. Casado com Chieko, uma imigrante japonesa culta e gentil, e com uma filha chamada Machiko, decidiu buscar oportunidades no interior paulista para evitar a concorrência acirrada na capital. Embarcou em um trem da ferrovia Alta Paulista, que, em 1939, acabava no município de Pompeia. Era o fim da linha e o início de uma nova fase de desafios e sucesso.

Ao se estabelecer em Pompeia, Nishimura fundou a oficina “Conserta-se Tudo”, onde realizava diversos tipos de consertos de utensílios domésticos; criou ainda a polvilhadeira costal que marcou o início da Jacto em 1948. A empresa dedicava-se à fabricação de máquinas agrícolas. O próximo marco nesta história é a importação de uma máquina da Alemanha, a Kautex, ou sopradora de plástico, através da qual foi introduzido o reservatório plástico nos pulverizadores costais.

Figura 09. Shunji Nishimura em Brasília em 1985 e 1960



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Os registros de Shunji em Brasília destacam três momentos distintos. Na primeira foto, de 1985, o Sr. Shunji e a Dona Chieko posam em frente à Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida; a viagem ocorreu para o recebimento da Medalha da Ordem do Mérito “Cairu”, conferida pelo Ministério da Indústria e do Comércio (MIC) em 11 de fevereiro daquele ano. A segunda imagem, de 1960, mostra o Sr. Shunji e acompanhantes com uma ceifadeira da Jacto no gramado à frente do Palácio da Alvorada. Por fim, a última foto, sem informação de data, vê-se o Sr. Shunji diante da escultura “A Justiça”, de Alfredo Ceschiatti, no Supremo Tribunal Federal.

Em um momento crucial na década de 1960, Nishimura enfrentou dificuldades financeiras devido a um imposto sobre importações, o chamado empréstimo compulsório, não podendo pagar o valor cobrado. Após uma reunião com o presidente Castelo Branco, o

imposto foi suspenso. Esse evento significativo mudou sua perspectiva, levando-o a sentir gratidão pelo Brasil e a desejar contribuir para o país que o acolheu generosamente.

Dois marcos importantes de sua trajetória foram a criação da primeira colhedora de café do mundo, a K-3, iniciada em 1972 e concluída em 1979, uma máquina totalmente brasileira; e a criação da FSNT que surgiu como parte do projeto "Obrigado, Brasil", dando origem ao Colégio Técnico Agrícola (CTA) em 1982. Nessa instituição, os alunos cursavam os três anos do ensino médio, aprendendo e executando rotinas agrícolas em regime de internato, e ao final os egressos recebiam um diploma de Técnico Agrícola. A motivação do senhor Nishimura para criar a FSNT está registrada no livro "Colhendo a Integridade", de 2001, que foi organizado e possui comentários de Matiko Nishimura Kuramoti, a primeira filha do casal: "Tudo o que eu tenho devo ao Brasil. Eu nada teria se estivesse em outro país. O Brasil é generoso, sempre me deu mais do que o meu trabalho mereceu. Por isso preciso devolver um pouco do muito que recebi deste país" (KURAMOTI, 2001, p. 32).

Após considerar diversas possibilidades para expressar sua gratidão ao país, Nishimura teve a ideia de criar uma escola que formasse agricultores, inspirada na Rikkô-kai no Japão, onde ele estudou aos 20 anos; e se inspirou no lema: "Mais do que café, cultive o homem", do Sensei Shigeshi Nagata, ex-presidente da Rikkô-kai (NISHIMURA, 1996, p. 4). Aos 70 anos, Nishimura apresentou seu propósito na criação do CTA: "É preciso sempre semear mais vida". Atualmente, a missão da FSNT é "Desenvolver o potencial humano por meio da educação e ecossistemas de inovação para que a vida seja valorizada e cultivada em todos os momentos".

Figura 10. Shunji Nishimura ensinando, décadas de 80 e 90



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Nestas quatro imagens, o Sr. Shunji é retratado no cotidiano do CTA como educador. Ele aparece transmitindo seus conhecimentos aos jovens que ali estudavam, integrando lições de teoria, idiomas e agricultura a filosofias de vida e ao rigor no trabalho.

Mesmo sem ter plena consciência disso na época, o núcleo educacional do projeto atendia aos ideais do desenvolvimento civilizatório, valorizando o ensino do ofício de agricultor como essencial para o desenvolvimento do país. Esses momentos marcantes na vida de Shunji Nishimura destacam sua jornada de superação, gratidão e contribuição significativa para o desenvolvimento do Brasil.

2.2 O colecionador e a coleção

Para o senhor Nishimura, cada dia era único, cada encontro era especial, cada presente era singular e precisava ser valorizado e apreciado. Segundo Pomian (1984), para que “qualquer conjunto de objetos naturais ou artificiais” seja considerado uma coleção, é necessário que cumpra três requisitos: 1) eles devem ser “mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito das atividades econômicas”; 2) devem ser colocados sob “uma proteção especial num local fechado preparado para esse fim”; e 3) precisam estar “expostos ao olhar do público” (p. 53). Além desses, acrescentam-se outros critérios: 4) a perda da

função utilitária - o objeto não será mais utilizado - e o ganho de significado - ele passa a representar o invisível. Dessa forma, “a utilidade é banida para sempre [e] a única função é a de se oferecerem ao olhar” (p. 51).

Contudo, no contexto de uma coleção originada no ambiente doméstico e movida pelo afeto, essa transição materializada descrita por Pomian encontra um diálogo sensível com o conceito de 'museu interior'. Conforme explicitado por Renée Boucher de Bellaigue na museologia, e ilustrado na literatura por Orhan Pamuk, o museu interior nasce antes das vitrines institucionais, estruturando-se como um repositório íntimo no qual os objetos são salvaguardados não por seu valor de troca ou estatuto de semióforo, mas pela densidade das memórias afetivas e dos encontros que eles testemunharam.

Ao longo de seus quase cem anos de vida, o senhor Nishimura guardou muitas coisas, desde exemplares das primeiras máquinas até itens comprados em suas viagens. Inicialmente, parte de seus objetos servia como ornamento para decorar os ambientes e quebrar a monotonia das paredes e cômodos de sua casa; naquele momento, o uso do objeto era meramente decorativo. Alguns desses itens estavam dispostos ao olhar da família e dos convidados, embora não necessariamente sob proteção especial ou em um local projetado para a guarda e exposição. Registros fotográficos e relatos familiares indicam que alguns dos itens atualmente em exposição ou na reserva técnica do museu já foram ornamentos na casa.

Outra parte, referente às primeiras máquinas que ficavam guardadas em depósitos; algumas ainda estavam em uso na empresa, como a Kautex. Conforme sua coleção crescia com os itens adquiridos e recebidos, foi necessário criar um espaço dedicado a ela. Nesse momento ocorre uma mudança significativa e seu conjunto de objetos pode ser considerado uma coleção.

Os objetos são levados para a FSNT, onde começa a ser pensado um espaço especial para guardar seu acervo. Ainda não era o que ele chamaria de museu. Os objetos foram dispostos em estantes em seu escritório, enquanto sua coleção continuava a crescer com cada viagem, de onde trazia caixas cheias de novos itens. Ele também recebia vários presentes de amigos e visitantes.

Figura 11. Casal Nishimura na sala de sua casa, 2001



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Um dos itens de maior destaque no acervo do museu é, sem dúvida, a armadura de samurai presenteada ao Sr. Shunji em 3 de fevereiro de 1999. A peça foi doada pelo Professor Toshiyoshi Akiyama, que chefiava um grupo de Intercâmbio de amizade da cidade de Nirazaki em visita ao Brasil. A armadura exibe as insígnias da família Nishimura, cujo brasão é representado por um trevo de três folhas.

Na fotografia, o casal Nishimura aparece na sala de sua residência ao lado da armadura. O registro também revela outros elementos do cotidiano do casal: um vaso, um relógio de coluna, um leque posicionado logo atrás da armadura e uma peça de madeira circular com seis pares de facas encaixados, assemelhando-se a um timão.

Destaca-se, ainda, um quadro que registra o Sr. Shunji recebendo, em 27 de abril de 1998, uma homenagem da Agrishow das mãos do então Ministro da Agricultura, Francisco Sérgio Turra, por seus serviços prestados à educação e à agricultura. Todos esses itens, inicialmente pertencentes ao ambiente doméstico do Sr. Shunji, foram integrados ao acervo do museu ao longo dos anos.

Pomian (1984) ao buscar entender o que há por detrás da criação de uma coleção, diz que seria uma ação motivada por “um instinto de propriedade ou uma propensão para acumular” (p. 45). Portanto:

[...] uma coleção pode ser definida como um conjunto de objetos materiais ou imateriais (obras, artefatos, mentefatos, espécimes, documentos arquivísticos, testemunhos, etc.) que um indivíduo, ou um estabelecimento, se responsabilizou por reunir, classificar, selecionar e conservar em um contexto seguro e que, com frequência, é comunicada a um público mais ou menos vasto, seja esta uma coleção pública ou privada. Para se constituir uma verdadeira coleção, é necessário que esses agrupamentos de objetos formem um conjunto (relativamente) coerente e significativo (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2014, p. 32).

Além disso, havia os presentes dos alunos do Colégio Agrícola. Todos os anos, ao término da disciplina de artes ou dos três anos do curso, os alunos confeccionavam presentes especiais para o senhor Nishimura, incluindo troféus e placas comemorativas.

Figura 12. Exposição permanente, Módulo Frutos, 2021



Fonte da imagem: autora, 2021.

No Núcleo Frutos da exposição de longa duração do museu há uma área onde foi colocada uma seleção dos presentes feitos pelos alunos do CTA, os quais foram apresentados ao Sr. Shunji. Como seu aniversário ocorria em dezembro, os alunos também preparavam presentes de aniversário, muitos deles feitos de madeira, resultando em belíssimas obras que passavam a integrar o acervo. Reflete-se que apesar de heteróclita há a presença de certa ordem na coleção, pois:

uma reunião de objetos que conservam sua individualidade e reunidos de maneira intencional, segundo uma lógica específica. [...] engloba tanto as coleções mais específicas quanto as coleções tradicionais dos museus, mas também coleções de testemunhos da história oral, de memórias ou de experimentos científicos (DESVALLÉS E MAIRESSE, 2014, p.34).

A produção de trabalhos artísticos, já com uma aura de obra de arte, somados ao fato de terem sido feitos especialmente dessas obras artísticas exclusivas para o senhor Nishimura já nascia como semióforos, pois não tinham uso prático imediato e eram destinadas diretamente às estantes ou vitrines, adquirindo um valor especial fora do circuito econômico. E acontece que a realidade é construída tanto de objetos quanto de fenômenos. Os objetos são compostos por materiais que formam o espaço, enquanto os fenômenos representam as mudanças que esses objetos vivenciam ao longo do tempo (WAGENSBERG, 2004).

Em 1998, no ano em que a Jacto completava 50 anos, o senhor Nishimura teve a ideia de criar um museu para expor e preservar sua coleção. Como dizem os funcionários que trabalharam nesta fase: "tudo era feito aqui. Os funcionários, alunos e outras pessoas foram responsáveis pela construção do prédio que abrigaria essa coleção, bem como pela criação do mobiliário necessário para expor os objetos (vitrines, mesas, molduras, divisórias etc.).

Tudo foi feito com muita celeridade. No entanto, havia um forte sentimento de pertencimento e valorização, com todos os funcionários e alunos da FSNT sendo mobilizados para realizar os projetos do senhor Nishimura. Isso também se aplicava ao museu. Embora o museu fosse propriedade do senhor Nishimura, era visto como um pouco de cada um dos envolvidos. Cada pedacinho do museu carregava consigo a história de alguém que havia contribuído de alguma forma. Desde os tijolos feitos nos fornos da FSNT até o mobiliário, tudo foi feito ou reformado por funcionários, alunos e parceiros da FSNT.

Os objetos passaram por uma seleção rigorosa, uma vez que faziam parte de uma coleção particular que incluía "os objetos mais inesperados que, pela sua banalidade, pareceriam incapazes de suscitar o mínimo interesse" (POMIAN, 1984, p. 51). Sabe-se que preservar e exhibir, por si só, não constituem a totalidade de uma coleção de museu (FERNANDEZ, 2001). De acordo com Alves (2016, p. 175), para a formação de uma coleção de museu é necessário considerar seu "funcionamento e projeção sociocultural", bem como os aspectos legais, a origem dos objetos, seus criadores, seus usuários, os usos e a destinação na época de sua criação, além de sua composição material e sua condição de raridade.

Os itens selecionados para serem expostos no prédio do museu foram criteriosamente escolhidos com base na vida do senhor Nishimura. As primeiras máquinas utilizadas no início da fábrica, os primeiros produtos fabricados, bem como presentes e objetos adquiridos ao longo do tempo foram cuidadosamente dispostos. Parte dessa coleção inicialmente

permaneceu no escritório do senhor Nishimura, posteriormente transformado no que os funcionários apelidaram de "novo museu" ou "segundo museu", expandindo-se para um segundo andar.

Ao analisar a trajetória do modelo tradicional de museu, Fernandez (2001, p. 151) descreve a importância de “como selecionar e legitimar as obras e como ordenar e classificar as coleções, inevitavelmente unidas a outras duas prioritárias de como conservar e como exibir as obras” (p. 151). Nessa mesma linha de desenvolvimento institucional clássico, Martins (2011, p. 55) ressalta como os museus evoluíram de suas origens sob “signo da curiosidade” para instituições dedicadas à coleção e “estudo do mundo natural, cultural e artístico”.

Em contraposição à lógica tradicional de musealização baseada na mera acumulação física e no distanciamento das vitrines, a teoria contemporânea consolidou a noção de museu interior. Esse conceito, articulado por Mathilde Bellaigue (1987) e amplamente respaldado nas análises conceituais de Teresa Scheiner sobre os territórios da mente, desloca o eixo central da reflexão museológica do objeto material para a experiência humana. Sob essa perspectiva relacional, que encontra uma ilustração poética na literatura de Orhan Pamuk, a salvaguarda do patrimônio deixa de ser uma operação puramente técnica e passa a ser compreendida como um fenômeno afetivo e existencial.

Nessa perspectiva, o museu deixa de ser compreendido como um repositório de peças estáticas e passa a ser reconhecido como um território de afetos e significados partilhados. O patrimônio, portanto, atua como um suporte sensível para abrigar as memórias, as emoções e as trajetórias dos sujeitos, promovendo uma profunda conexão com os princípios de mutualidade e interculturalidade.

As paredes e divisórias do museu foram preenchidas com fotografias, vitrines e máquinas. As mesas eram cobertas com toalhinhas, era tudo simples e rústico, mas durável, seguindo a filosofia de mobiliário simples e durável. Tudo refletia a personalidade do senhor Nishimura. Cada objeto recebeu um lugar designado por ele, enquanto uma funcionária foi incumbida de zelar pelo museu devido à sua dedicação, apesar do envolvimento de diversas outras pessoas na construção desse espaço.

Figura 13. Visita do Sr. Takeshi Kobayashi da Província de Gifu, 2008



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Na foto, o Sr. Shunji acompanha o Sr. Takeshi Kobayashi, em uma visita à FSNT, percorrendo as áreas de sua coleção: o prédio do museu e a extensão ao lado de seu escritório, conhecida pelo Grupo Focal como o “segundo museu”. Nota-se o cuidado na montagem dos painéis fotográficos, as mesas com “toalhinhas” e a disposição estratégica dos objetos selecionados para a exibição.

No entanto, Teixeira Coelho (1997) questiona a subjetividade e a aleatoriedade na seleção dos itens do acervo no campo das artes plásticas, destacando que ter uma obra de cada é mais característico de colecionadores privados do que de museus, evidenciando um viés psicológico individual em vez de uma abordagem pela estética ou pela história da arte. Para o nosso caso de estudo, considera-se o problema do colecionismo individual como relevante, mas reconhece-se também que tanto colecionadores quanto conservadores de museus agem como “guardiões de tesouros”, embora seja “surpreendente que estes tesouros, ao contrário dos que repousam nos cofres fortes e nas casas-fortes blindadas dos bancos” (POMIAN, 1984, p. 52), são mantidos em espaços culturais acessíveis ao público, promovendo o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural.

O museu do senhor Nishimura se abria ao acesso, mas não era disponível a todos. Ele permitia apenas a visita de amigos ou convidados selecionados, nunca em dias chuvosos. Exatamente como os museus tradicionais dos séculos 17 e 18. Ele gerenciava tanto o museu quanto a FSNT à sua maneira peculiar, considerando cada detalhe, importante.

De acordo com Lourenço (1999), no Museu Tradicional, a essência de um museu reside na sua coleção que é “difundida, mantida e ampliada com base em valores estabelecidos, pela demanda ou por estudos, sendo habitual o interesse para que peças atestem raridade, exemplaridade, preciosidade” (p. 31). Para a autora, O termo “coleção” está associado ao desejo individual de um sujeito, que geralmente busca realizar suas decisões

sem que sejam discutidas ou sem a necessidade de as justificar, desta forma, o colecionador “elege objetos como parte reveladora de sua existência, seja por lazer, capricho, amuleto ou vaidade” (LOURENÇO, 1999, p. 9). A coleção, neste contexto, constitui um “conjunto fechado e privado”.

O acervo implica no processo diário de reconhecimento e formulação de sentidos.

A palavra coleção associa-se a voluntarismos, em que. [...] Nem sempre a palavra coleção possui aqui significado restrito, mas, também indica conjunto fechado e privado, transferido ou não para instituições. O acervo implica no processo cotidiano de reconhecimento e de formulação de sentidos (LOURENÇO, 1999, p. 9).

Os objetos, coroando o museu do senhor Nishimura, deixam de ser simples itens e tornam-se semióforos, já que atendem a todos os requisitos para serem considerados parte de uma coleção. Mesmo aqueles ainda em uso foram retirados para compor o museu, como a primeira colhedora de café produzida pela empresa e uma sopradora de plástico. Estes materiais validam a trajetória de vida de Nishimura e dos negócios da empresa, sendo impossível separá-los.

A formação de uma coleção particular não pode ser reduzida ao mero entesouramento, especialmente quando se trata de museus. Os objetos são geralmente inalienáveis; mesmo em dificuldades financeiras extremas, não se tenta vendê-los (Pomian, 1984).

Figura 14. Visita de produtores ao Museu, fotografia nº 08220, 2019



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

O registro retrata uma situação recorrente no museu durante o período de exposição da colhedora: o encantamento dos produtores com a relevância da K-3. Mesmo orientados a

não subir no equipamento, muitos faziam questão de posar sobre a máquina para eternizar a visita.

Percebe-se aqui a transformação dos objetos, que não são mais coisas, em semióforos, pois cumprem todos os requisitos para serem entendido como coleção: estão sob uma proteção especial, fora do circuito econômico e expostos ao olhar. Mesmo aqueles que ainda estavam em uso foram retirados para compor o museu, como a primeira colhedora de café produzida pela empresa (a primeira do mundo) e uma sopradora de plástico, repetido. Observe acima que ainda estavam em uso quando foram recolhidas para seu descanso das atividades marginais e sua glorificação ao serem dispostas ao olhar como semióforos.

São os materiais que dão validade à trajetória de vida do senhor Nishimura e dos negócios da empresa, uma vez que é impossível contá-las separadamente. Quanto à materialidade da coleção e da exposição do museu, não se trata de uma mera acumulação, pois aos objetos são atribuídas múltiplas camadas de significação e contexto.

É impossível reduzir a formação de uma coleção particular ao puro e simples entesouramento e isto é ainda mais evidente quando se trata de museus. De facto, os objectos que possuem são, em geral, inalienáveis; não se tenta vendê-los mesmo em caso de grandes dificuldades financeiras (POMIAN, 1984, p. 52).

Embora inicialmente possa ter sido difícil compreender a natureza do museu, dada a aparente simplicidade de alguns objetos, é importante lembrar que esse espaço era destinado à celebração. Após a inauguração, o senhor Nishimura passou a receber presentes de diversas partes do mundo para serem exibidos no museu. Afinal, o semióforo revela seu significado quando exposto ao olhar. Era fundamental proporcionar um ambiente onde os objetos pudessem transcender sua função original e se tornarem semióforos.

Alguns objetos tinham valor intrínseco, outros não, mas a intenção de colocá-los em exposição era “criar conexão”. O presente recebido era cuidadosamente trabalhado: algumas vezes recebiam vitrines especialmente projetadas e fotos da ocasião em que foram recebidos eram exibidas próximas aos itens. O senhor Nishimura acreditava que cada encontro era único e representava uma oportunidade para algo novo.

Para ele, o presente uma vez recebido devia ser trabalhado para provocar uma resposta para quando o presenteador retornasse. E, assim, um ciclo de novidade era estabelecido. Estes semióforos, então, representavam seus doadores e além de estarem fora do circuito econômico, sob proteção especial e expostos ao olhar, tinham um uso simbólico, o de provocar o novo.

Sabe-se, por relatos, por registros fotográficos, e pelos objetos remanescentes no acervo que os presentes que mais agradavam o senhor Nishimura eram aqueles que apresentavam algum tipo de característica física peculiar (seja por sua cor, funcionamento,

“material, dimensões, dificuldade de execução” (p. 57)) ou seu valor de representação (desde a pessoa que o doou até a relação que este demonstra com o invisível).

Figura 15. Senhor Shunji recebendo um presente, 2009



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Segundo falas do Grupo Focal, nos dois últimos anos de vida, o Sr. Shunji recebia inúmeros presentes – quase um por dia. Entre eles, um item que o impressionou muito pelo funcionamento foi o relógio artesanal “Hora Bolas”, confeccionado em madeira e com esferas de ferro que marcam as horas e os minutos. A peça foi entregue em 21 de janeiro de 2009 pelo então prefeito de Pompeia, Dr. Oscar Norio Yasuda, e pelo vice-prefeito, Sr. Jorge Gouveia, em comemoração ao início da gestão municipal 2009-2012. De acordo com entrevistado Pedro, o relógio com as bolinhas que marcavam as horas eram um dos objetos que o Senhor Shunji mais se impressionava ao ver e ele tinha que estar sempre funcionando (GF-BUMPUKU, 4º encontro, Falante: Pedro, p. 171).

Apenas após a morte do senhor Nishimura, em 2010, foi que os semióforos passaram a representar o colecionador, que agora habita o invisível e transita pela memória. A partir de então é possível pensar que a coleção seria percebida como uma extensão do próprio colecionador, minimamente um sentimento de nostalgia de um tempo que se foi. “E também é verdade que muitas vezes as coleções particulares se dispersam depois da morte daqueles que as constituíram, trazendo dinheiro aos seus herdeiros” (POMIAN, 1984, p. 52).

Grande parte dos objetos que estavam no “outro museu” foi doada. Lembrando que, no outro museu, de dois andares, não estavam os itens relacionados à história do senhor Nishimura e os objetos ligados à cultura japonesa, mas sim as curiosidades e elementos admiráveis da natureza e criados pelo homem. A coleção remanescente começou a receber um tratamento museológico; o esforço não é apenas em manter os objetos – agora reconhecidos como semióforos – fora da circulação e privados do uso “por um tempo limitado”, mas por mantê-los, ou “retê-los para sempre” sob proteção especial, e garantir (em alguns casos recuperar) seu significado, registrando os doadores e a conexão gerada no acervo com os demais semióforos. (p. 53). A partir desta concepção, os objetos acumulados atendem aos pontos colocados na definição de Pomian.

2.3 O legado

“As próximas gerações precisam saber como as coisas aconteceram, conhecer nossa história, nossa origem, como viemos e compreender que o caminho percorrido não foi fácil”. Esta era, possivelmente, a preocupação do senhor Nishimura. Sempre que convidava alguém para sua sala e servia chá com um docinho, ele fazia questão de compartilhar sua história antes de entrar no assunto principal da reunião. No museu, não era diferente; Nishimura narrava sua história a partir dos objetos em exposição.

De acordo com Pomian, a linguagem pode ser vista como uma extensão do olhar. A exposição dos semióforos ao olhar desperta a fala e pode ser enriquecida pela linguagem. As apresentações e legendas em um museu são uma forma de “ver através da escuta ou da leitura” (p. 64). Se a preocupação de Nishimura residia na forma como a história seria transmitida às próximas gerações e se estas seriam capazes de preservar e passar adiante esse legado, a linguagem oral e escrita se manifesta através de documentários sobre sua vida - como o curta-metragem documental “SHUNJI NISHIMURA: a Jornada pessoal de um Vencedor”, dirigido pela famosa cineasta nipo-brasileira Tizuka Akiyoshi Yamasaki (SHUNJI NISHIMURA, 2004) - publicações de livros biográficos, além do próprio museu e das suas palavras registradas em seus diários e livros.

Os eventos passados narrados, por mais fiéis que sejam os relatos, podem se fixar na memória de outros, mas jamais poderão ser revividos, pois já pertencem ao passado, invisíveis aos olhos. Nesse sentido, a materialidade dos objetos confere à palavra um suporte adicional. Logo, linguagem e materialidade se complementam, sendo a linguagem uma extensão do olhar e a materialidade a validação necessária para essa linguagem. Juntas, linguagem e materialidade revelam o invisível; projetam o passado contado no presente para o futuro.

O homem porém [...] cria a linguagem articulada pela qual as sensações interiores se tomam palavra, exteriorizam-se em toda a sua determinidade, tomam-se objetivas para o sujeito, e ao mesmo tempo exteriores e estranhas a ele. Por isso, a linguagem articulada é a suprema maneira como o homem se extrusa de suas sensações interiores. [...] Cada indivíduo é uma riqueza infinita de determinações-do-sentimento, de representações, de conhecimentos, de pensamentos etc.; contudo eu sou, apesar disso, algo totalmente simples - um poço indeterminado, em que tudo isso é guardado sem existir. Só quando eu me recordo de uma representação, eu a trago daquele interior para a existência perante a consciência. (HEGEL, 1995, p. 108).

A linguagem e a materialidade evidenciam o invisível, o legado. Elas comunicam às futuras gerações como a história poderá ser apreendida. Conforme Pomian (1984, p. 64), o invisível representa o distante, o oculto ou o ausente do passado. Enquanto as palavras narram eventos distantes no tempo e os objetos, por sua vez, representam o invisível.

[...] a linguagem, como escrita, saiu da imagem, carregada do mais alto teor de subjetividade e depois serviu para comunicar as ideias. A ideia-palavra se enriquece, carrega-se de sensibilidade valendo-se de seu poder de suscitar imagens; atinge, então, a poesia (CLARET, 1980, p. 43).

O invisível se revela quando um observador examina os vestígios em busca de pistas para um futuro promissor. Além de participarem do intercâmbio entre o mundo visível e o invisível, as coleções desempenham uma função comunicativa essencial. O papel do museu é justamente inspirar as novas gerações (ou os observadores) a criar algo novo. E é por meio dessa missão que novas perspectivas surgem.

A missão do museu é comunicar; estabelecer novas conexões, inspirar, educar e servir como um espaço para recordar o passado e lançar luz sobre o futuro. Essa ponte entre o visível e o invisível (que conecta passado, presente e futuro) é captada pelos nossos órgãos de sentido. Está presente na narrativa em que se fala e ouve, na troca oral; está também na visão, nos olhos que veem. Se uma história pode ser vista, lida ou ouvida, ela também pode ser tocada, pois essa experiência impacta nosso corpo, nossa conexão com a realidade material (Bergson, 2006).

Segundo Bergson (2006), é no presente que a ação ocorre; a consciência reside no presente. Enquanto os indivíduos ouvem e veem a história e experimentam a visita ao museu no presente, eles são impactados pelo invisível (presente no passado) e criam novas possibilidades para o futuro. O futuro avança no espaço enquanto o tempo fica para trás. O presente oferece a oportunidade de gerar estímulos que preservem o passado para uma ação no presente; ao longo do tempo essa ação se tornará parte do passado e poderá ser recuperada para uma ação ou decisão futura (BERGSON, 2006).

O tempo pode modificar, acrescentar e desnaturar a lembrança. Uma vez que o passado está sempre presente e que o passado é coletivo, já que as memórias são compartilhadas, ele se torna uma ferramenta no presente, sendo reescrito e servindo de estímulo para o futuro. Esse mecanismo de recuperar e reescrever o passado pode tanto modificar quanto desnaturar a lembrança.

Ao contrário da premissa de que as coleções salvaguardadas em museus apenas resistem à ação do tempo, os processos de seleção institucional operam, simultaneamente, como mecanismos de produção do esquecimento. No modelo tradicional de museu, determinar o que deve ser preservado implica decidir o que será silenciado, transformando a musealização em um ato político de descarte narrativo. Esse fenômeno de apagamento deliberado é central na análise de Schwarcz (1993, p. 100) sobre a formação das instituições de memória brasileiras:

[...] Criar uma história brasileira, ou melhor, dar um passado ao país e generalizar histórias de certos grupos regionais influentes. Com efeito, os institutos [e museus] cumpriram à risca o ditado que diz que “para bem lembrar é preciso muito esquecer”, mesmo que tal atitude deliberada implicasse uma eleição rigorosa dos pares, para melhor delimitar o espaço dos excluídos. (SCHWARCZ, 1993, p. 100).

Destaca-se a função essencial dos museus em salvaguardar e proteger objetos e artefatos valiosos. Esses itens são mantidos em condições controladas para garantir sua longevidade e a preservação de sua integridade, o que lhes permite resistir à passagem do tempo e ao desgaste que poderiam sofrer fora do museu.

Além disso, ao serem preservados em museus, esses objetos são protegidos do esquecimento, pois continuam a ser exibidos, estudados e lembrados pela sociedade. Contudo, essa salvaguarda depende diretamente do processo curatorial pelo qual as instituições passam para decidir quais itens serão incluídos em suas coleções, o que inevitavelmente determina quais memórias serão priorizadas e quais serão deixadas à margem.

Esse processo de seleção significa que apenas uma pequena fração dos objetos disponíveis é escolhida para preservação. Os itens que não são selecionados para musealização acabam sendo esquecidos ou descartados, pois não recebem a mesma proteção e atenção. Assim, a decisão de musealizar certos objetos impacta diretamente os quais aspectos da cultura e da história serão lembrados ou esquecidos.

Segundo Bergson (2006), na base da “Memória Pura” e “Imóvel”, não há esquecimento. No entanto, para essa memória se tornar lembrança e ser utilizada no presente, é necessário um estímulo ou uma necessidade que a ative. O objeto e sua materialidade podem ser gatilhos para a memória.

A materialidade provoca sensações e possibilita captar mais do que se pode expressar verbalmente. Ela favorece a construção de novos significados. Assim como Nishimura reconectava objetos para inspirar a criação do novo – uma ação que gera o inesperado e o único –, os objetos expostos em museus podem gerar novas conexões e se renovam sempre que são vistos com um novo olhar. Os presentes, como demonstrações de afeto, representam não apenas carinho, gratidão e busca por favores, mas também refletem a influência de quem os recebe.

Assim como a memória, a percepção do patrimônio se inicia pelo corpo – e pelas relações primordiais entre o corpo que temos, os modos e formas através dos quais, com o corpo, apreendemos o mundo; e os modos e formas pelos quais as coisas do mundo nos tocam e ficam em nós. Importa, assim, conhecer o corpo como instância topográfica e como instrumento de articulação entre os diversos “mundos” que nos constituem: o mundo exterior (ao corpo); o próprio corpo como universo; e os mundos interiores que através do corpo se especificam (o mental, o emocional) (SCHEINER, 2004, p. 56).

Quando um colecionador falece, os objetos simbólicos associados a ele perdem parte do significado original atribuído por ele mesmo, enquanto outra parte desses significados passa por transformações ao representarem o invisível (o próprio colecionador). Para os semióforos que ainda carregam sua significação primeira (o afeto e o doador), pode ser cooptado uma segunda significação, a de representar o passado, um herói ausente, ou o próprio senhor Nishimura. Para Pomian, o visível e o invisível são tão variáveis e plurais quanto heteróclitos e ecléticos são os objetos de uma coleção. Segundo o autor (1984, p. 66), o invisível pode ser algo que está muito distante no espaço e no tempo, para além do horizonte e, tanto no passado quanto no futuro, transcendendo qualquer limitação física ou temporal. Pode representar entidades diversas, como antepassados, deuses, eventos e circunstâncias, ocupando um espaço único e especial. A conexão entre os visíveis e invisíveis ocorre através dos objetos simbólicos; são eles que funcionam como intermediários entre os espectadores do museu e o invisível.

Os objetos simbólicos desempenham múltiplos papéis, intermediários entre os visitantes do museu e o invisível, representando simultaneamente o doador, as conexões, a celebração, o herói e o passado. É perceptível que a segunda significação, muitas vezes, se sobrepõe à primeira, especialmente quando os objetos são mantidos sob proteção do museu por questões de nostalgia e respeito ao passado legado pelo colecionador original. Sendo assim, tudo o que ali estava referia-se ao fundador.

No entanto, com o tempo, a primeira significação se perde na maioria dos objetos simbólicos, sendo possível resgatá-la apenas através de documentação da época ou por meio de relatos de familiares, funcionários, ex-alunos e amigos que conviveram com o colecionador.

Essas histórias frequentemente destacam a presença de um objeto físico capaz de transmitir sabedoria.

2.4 O museu era uma celebração

Não é possível afirmar com certeza se o senhor Nishimura tinha consciência de que sua coleção lhe conferiria algum tipo de prestígio. No entanto, a decisão de criar sua coleção e seu museu foi, sem dúvida, acertada. Da mesma forma, acertada é a decisão de seus descendentes de manter (e ampliar) não apenas seu patrimônio financeiro – transformando o Grupo Jacto em uma potência ainda maior em diferentes áreas da economia –, mas também de preservar e multiplicar o legado imaterial, demonstrando compromisso com os valores, a educação, a gratidão ao Brasil e o investimento em pessoas.

A formação de uma coleção requer um tempo de realização, - não quero com isto dizer que não haja exceções – mas, por média nunca inferior a vinte anos, correspondente a uma maturação da ideia de coleção, das principais linhas que a orientam, que podem ser inúmeras, na quase infinita possibilidade de escolha de autores, de médiuns, de temas. Como sabem uma coleção não tem necessariamente de ter uma linha cronológica ou didática, embora algumas a tenham (HARGREAVES, 2017, p.1).

O tempo e os recursos empregados na criação de uma coleção, por mais diversa que seja, demonstram ser um fator distintivo na preservação da história e na construção e reforço da imagem e posição social. Percebe-se uma relação de valores existente entre a posição na hierarquia social e o acúmulo de semióforos, pois “quanto mais alto se está situado na hierarquia dos representantes do invisível, maior é o número de semióforos” (POMIAN, 1984, p. 74).

Tendo ou não a intenção ou consciência desse fato, a ação do senhor Nishimura ao criar um museu para expor sua coleção, objetos, vestígios, relíquias e semióforos promove a permanência de seu legado, criando um lugar onde sua história ganha perenidade.

A parte da coleção do senhor Nishimura que sobreviveu após sua morte é exatamente aquela que estava preservada no museu; todos os demais objetos foram recolhidos por familiares, doados ou descartados. Pomian afirma ainda que “um museu privado não é mais do que uma coleção particular que ostenta um nome que o assimila a uma instituição muito diferente” (1984, p. 82).

O papel que os museus têm no apoio ao colecionismo privado, nomeadamente no armazenamento de peças de colecionadores particulares, é também significativo, resultando daí que essas peças são integradas nas exposições que os museus fazem. Pode-se dizer que nesse sentido a fronteira entre público e privado se está a tornar mais porosa, havendo entendimento, isso com certeza será benéfico para ambas as partes (HARGREAVES, 2017, p.1).

Apesar de o museu pertencer a uma família, atualmente está aberto ao público (mediante agendamento) e não cobra entrada. A abertura gradual ao público tem sido diretamente proporcional à entrada de novas gerações na direção dos negócios, assim como ao reconhecimento do valor do legado que o museu preserva por meio do trabalho de profissionais especializados.

O museu não depende diretamente de “autoridades públicas ou de uma coletividade” (1984, p. 83), mas ainda assim é reconhecido como tal e não apenas como uma instituição privada qualquer com uma coleção.

Os motivos pelos quais preservamos objetos são vários, e os valores que identificamos nas coleções museológicas, inúmeros: podem ter valor por sua raridade, sua ancestralidade, a forma de confecção, valor científico e cultural, a preciosidade do material, sua antiguidade etc. Mas para a museologia o que importa é a possibilidade que o acervo proporciona de ser a base sobre a qual se gera e dissemina conhecimento. Assim, para a museologia, objeto museológico e documento são sinônimos (FELIX; PAZIN, 2010, p. 50).

Um museu trabalha com verdades materialmente comprovadas. Busca a perenidade em oposição à sentença de finitude. Tem utilidade ao servir como palco para tecer narrativas baseadas em pontos relevantes da história a partir de vestígios materiais. Essas histórias são contadas com base em evidências materiais. “Um estudo das coleções e dos colecionadores não pode fechar-se no quadro conceptual de uma psicologia individual que explica tudo utilizando como referências noções como o «gosto», o «interesse» ou ainda o «prazer estético»” (p. 75).

Figura 16. Exposição Permanente, Módulo Coleções Afetivas, 2018



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

Nas estantes do Módulo Coleções Afetivas, em exposição desde 2018 na expografia atual, foram agrupados os itens pessoais e afetivos recebidos ou adquiridos pelo Sr. Shunji, de acordo com a semelhança e a função dos objetos nas coleções. Ao criar um museu, o senhor Nishimura também estabeleceu uma perenidade para sua história; ao instituir o que seria uma “obra” contendo toda sua produção, ele rompe a barreira do tempo e transforma seu acervo – e consequentemente sua história – em um símbolo perene que perdurará para além de sua vida. O museu e seu acervo são uma extensão da vida do próprio fundador.

Os objetos carregam consigo as histórias e os fatos ocorridos na vida pessoal, profissional e familiar do senhor Nishimura; eles não têm outra função além de representar o invisível. “Um semióforo acede à plenitude do seu ser semióforo quando se torna uma peça

de celebração [...] a utilidade e o significado são reciprocamente exclusivos: quanto mais carga de significado tem um objecto, menos utilidade tem” (1984, p. 72).

Dois exemplos dessa transição de perda de uso para ganho de significado, ou da mudança do status de coisa para semióforo, são as duas máquinas de importância central na narrativa do museu: a K-3 e a Kautex. Ambas estavam em uso até serem recolhidas para o museu em 1998. O senhor Nishimura incumbiu seus filhos de comprarem de volta a primeira colhedora de café fabricada – ele queria a número um. Eles conseguiram encontrá-la 17 anos depois, ainda funcionando e sob posse do terceiro dono. Para colocá-la no museu, o senhor Nishimura ordenou que fosse feita uma extensão no meio do prédio do museu. Foi tanto uma correria quanto uma celebração; ele desejava que a construção fosse rápida, mas também foi um momento festivo, pois envolveu todos no trabalho do museu.

Fato semelhante aconteceu com a sopradora de plástico. Chega na fábrica a informação de que o senhor Nishimura quer levar a Kautex para o museu. O encarregado solicita ao funcionário que a está operando que, ao encerrar aquela atividade, deveria lavar a máquina para ela ser levada para o museu. Enquanto o funcionário a levava de sua ocupação marginal ela passava por uma metamorfose da morte de seu uso, para ser vista e interpretada.

Colhedora e sopradora significam mais do que máquinas que fazem alguma coisa: no museu, elas representam uma história, elas demonstram e carregam em sua materialidade as marcas do tempo, e pela sua extensão, com o uso da linguagem, performam os marcos da história.

O senhor Nishimura ensinava por meio de metáforas e com uso de figuras da natureza. O museu na fase atual, em que se apresenta, usa a metáfora da árvore para compilar a história e expor os semióforos. Na parte de raízes está contida a história da família Nishimura, desde seus patriarca e matriarca até a quarta geração. Nesta parte há espaços em que semióforos são postos em destaque por se tratar de vestígios do passado juntamente com os objetos novos, que foram criados para o novo museu, como a linha do trem, que divide espaço com as canecas.

Figura 17. Exposição Permanente, Módulo Linha do trem, 2018



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

A materialidade exposta na Figura 16 funciona como um limiar de memória no qual a cenografia do museu deixa de ser um mero suporte e passa a atuar como testemunho físico do deslocamento. A linha do trem representa a chegada da família Nishimura, composta por Shunji, sua esposa Chieko e a primeira filha Machiko, em Pompeia, localidade que por configurar a última estação representava literalmente o fim da linha. Na sequência desse percurso visual, as canecas manufaturadas a partir de latas de graxa e óleos reciclados, somadas à placa 'Conserta-se Tudo', representam o início duro e de muito trabalho.

Neste mesmo espaço, coexistem semióforos originais e réplicas que unem materialidade e linguagem, carregando em si significados profundos e a própria representação do invisível. O museu quando foi criado e nos anos que foi dirigido pelo seu fundador era uma celebração. Na atual direção, continua sendo um lugar de celebração, de gratidão pelo legado, compromisso com os valores e de apontar para o futuro. Para as novas gerações o invisível também é o legado; “o invisível é o que não se pode atingir, que não se pode dominar com os meios que normalmente se utilizam na esfera do visível” (POMIAN, 1984, p. 69).

2.5 Considerações

A formação da coleção do senhor Shunji Nishimura foi motivada por seu olhar curioso e atento, buscando maneiras de melhorar e criar o novo. Nenhuma ideia era considerada fútil,

assim como nenhum objeto era completamente descartável. Sempre havia espaço para algo diferente e inovador. Não existiam barreiras nem limites para uma mente inquieta e um corpo pronto para agir.

A motivação para guardar os presentes residia no contato e conexão que uma (re)ação poderia gerar. Se um presente possuísse um funcionamento distinto ou trouxesse um aprendizado, uma filosofia aplicável à vida, valeria o esforço de guardá-lo.

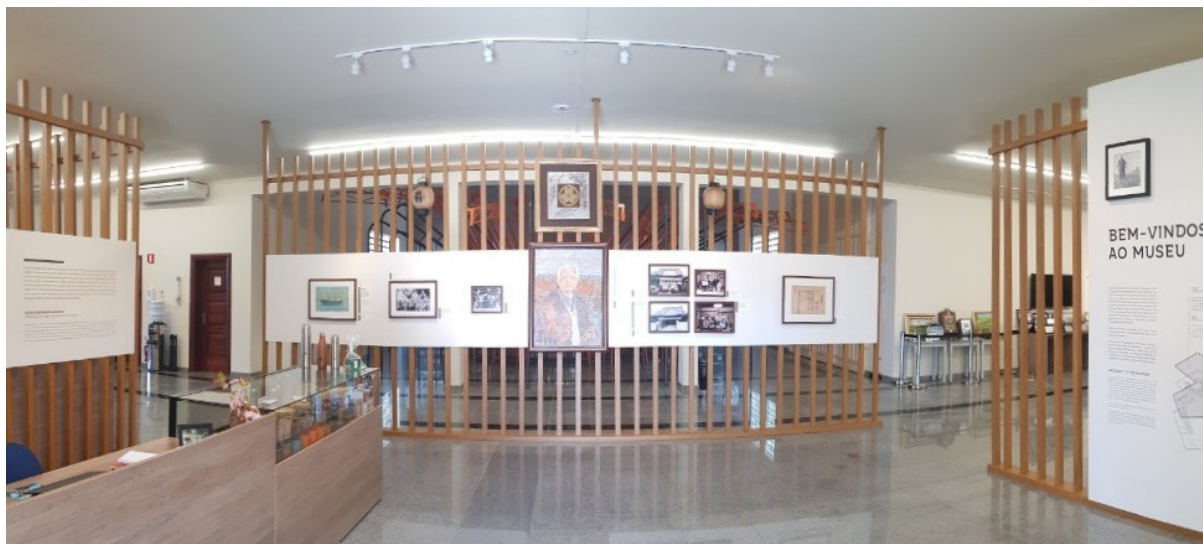
A construção do museu foi resultado da observação do que encontrava em suas viagens a museus, juntamente com o desejo de manter sua coleção protegida, celebrar os 50 anos de existência da empresa que fundou e ainda vislumbrar o futuro, preocupado com a forma como as próximas gerações conheceriam e contariam sua história. É ainda relevante considerar a materialidade como representação e significação do passado, agindo no presente e como potência de significação para o futuro.

Durante as comemorações dos 50 anos da Jacto, o senhor Nishimura foi convidado a tirar uma foto no meio de um campo de sorgo, na FSNT. Ainda que sem muita animação, dentre vários cliques, uma imagem se destacou, tornando-se um símbolo emblemático pelos 20 anos seguintes (e talvez por muitos mais por vir).

Em 2018, ano em que o museu foi recriado e reinaugurado para celebrar os 70 anos do atual Grupo Jacto - uma empresa parceira do Grupo, a Agrimacto, enviou como presente um mosaico de pedra com a imagem do senhor Nishimura no campo de sorgo. O mosaico foi imediatamente enviado ao museu e encontra-se na entrada, recebendo os primeiros olhares dos visitantes.

A imagem sólida de um homem severo se desconstrói em fragmentos que são perfeitamente combinados, formando uma nova composição. Assim, uma obra belíssima se (re)constroi. O museu atual fornece os contornos para erigir um belo mosaico do futuro. Ele se abre como espaço do imaginário, do sonho, do impossível possível. Projetando-se em direção ao futuro, o museu é fundamental para a construção desse futuro, pois assim como em um mosaico, imagens sólidas precisam ser preservadas.

Figura 18. Hall de entrada do Museu Shunji Nishimura, 2019



Fonte da imagem: acervo do Museu Shunji Nishimura.

No hall de entrada do museu, o painel biográfico destaca o mosaico de pedra ao centro. À esquerda, a composição narra a trajetória do Senhor Shunji, exibindo o diploma de técnico mecânico em japonês e fotos da residência da família no Japão – uma construção com mais de 300 anos. À direita do mosaico, expõem-se registros da Hikokai (o professor Nagata Sensei e seus companheiros de jornada) e a ilustração do Buenos Aires Maru, navio em que o grupo embarcou no porto de Kobe em 1932, com destino a Santos. E acima do mosaico, encontra-se o trevo de três folhas: brasão da família Nishimura (há mais de 500 anos) e logotipo de todas as empresas do Grupo Jacto.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO NO MUSEU SHUNJI NISHIMURA

Frase de Shunji Nishimura

A nossa grande preocupação é com a formação do homem. É preciso orientar os nossos jovens para o trabalho, a moral e a dignidade. Aquele que só busca o dinheiro e os bens materiais não encontra a paz e desconhece a felicidade. O homem sensato e justo se realiza e contribui para a grandeza de sua pátria. Nós confiamos em nossos jovens e na agricultura brasileira.
BUNKYO, 2014, p. 34

3. A educação no Museu Shunji Nishimura

Ao analisarmos a constituição do MSN, percebemos que Shunji Nishimura não apenas guardou objetos; ele garantiu a imortalidade de sua história através da musealização. Contudo, essa constatação nos devolve inevitavelmente à inquietude inicial desta tese: e quanto àqueles que não tiveram o direito de fundar museus? A imponência da memória preservada neste espaço contrasta com o apagamento histórico da memória negra. É exatamente nesse abismo entre o “museu que existe” e a “história que foi apagada” que ecoa a pergunta da menina visitante: “Tia, nós somos iguais?”. O MSN, ao celebrar a vitória de um imigrante, torna-se um espelho onde a 'negritude' busca, muitas vezes em vão, o seu próprio reflexo de dignidade.

Para embasar a reflexão sobre a educação no MSN, foi realizado um Grupo Focal, que permitiu a coleta de percepções, opiniões e experiências dos participantes de forma colaborativa. Ao reunir funcionários, ex-funcionários e gestores, os grupos focais facilitaram a identificação de práticas educacionais eficazes e áreas de melhoria. As interações e discussões enriqueceram a compreensão dos impactos do museu na interculturalidade e transformação social. Ao promover um ambiente educacional mais inclusivo e inovador, o museu se torna espelho de imagens até então apagadas pelas estruturas hegemônicas, uma vez que o sentimento de pertencimento perpassa por todos os níveis comunicativos e educacionais do museu, desde sua criação até o atendimento aos sujeitos visitantes.

3.1 Metodologia de pesquisa com a técnica do Grupo Focal

A pesquisa foi conduzida utilizando o método qualitativo, especificamente através da técnica de grupo focal. Essa escolha se justifica pela capacidade do grupo focal em proporcionar uma compreensão aprofundada das percepções, opiniões e experiências dos participantes, criando um ambiente de interação que enriquece a coleta de dados. A fundamentação científica para o uso de grupos focais está na literatura que ressalta a eficácia dessa metodologia para explorar temas complexos e contextos sociais diversos.

A complexidade do problema de pesquisa exigiu um desenho metodológico que articulasse duas matrizes epistemológicas distintas, mas complementares nesta seção: a Fenomenologia e a Análise Crítica do Discurso (ACD). Para evitar o risco de ecletismo teórico, explica-se que tais abordagens operam em momentos diferentes da análise:

No Nível da Experiência, a postura fenomenológica foi aplicada na coleta e escuta dos dados, teve o objetivo de captar a essência da experiência vivida (Husserl, 2022) dos participantes, visando captar os afetos, memórias do fundador e sentimentos de

pertencimento (ou exclusão). O foco, neste aspecto, foi perceber a subjetividade e a validação do etnoconhecimento dos sujeitos.

No Nível da Estrutura, após a fase de escuta, a ACD foi aplicada às transcrições, conforme Norman Fairclough (2001). Nesta etapa, o exercício analítico desloca-se do sujeito para o texto enquanto prática social. A ACD foi empregada para examinar as experiências subjetivas são moldadas, permitidas ou constrangidas pelas estruturas de poder institucional, pelas ideologias de gestão e pelas narrativas históricas hegemônicas.

A pesquisa desdobra-se, assim, sobre o entendimento da história do MSN não como fato dado, mas como narrativa em disputa. Busca-se refletir sobre a criação do museu, seu papel na identidade nacional e, essencialmente, como ele pode atuar na desconstrução de ideologias excludentes, defendendo o espaço museológico como *locus* de encontros interculturais e reescrita polifônica da história.

O grupo focal foi realizado no MSN, situado e mantido pela FSNT. A metodologia de estudo adotada foi a pesquisa de intervenção cartográfica, com o uso de entrevistas com grupo focal, a fenomenologia entrou na coleta com escuta empática. Após a realização do grupo focal, as transcrições das 14 horas, 15 minutos e 9 segundos das conversas foram analisadas por meio da Análise Crítica do Discurso, conforme a metodologia proposta por Fairclough (2001). Esta abordagem foi escolhida por sua relevância para a pesquisa, pois trata o discurso enquanto prática social. Com essa análise, identificou-se indicadores a partir dos documentos originais recuperados nos arquivos.

A pesquisa se desdobrou a partir da compreensão da história como uma narrativa, cuja interpretação é influenciada por quem a conta. A partir dessa perspectiva, foi possível refletir sobre a criação do MSN, suas características atuais, o papel do museu e da memória na sociedade, bem como a articulação da história da instituição com as questões sociais e políticas que tensionam o fluxo identitário nacional. Além disso, foi investigado como essas reflexões podem contribuir para a desconstrução de ideologias no contexto brasileiro.

A pesquisa também teve a intenção de defender o papel do museu como um espaço de encontros interculturais e de uma possível reescrita da história do Brasil, com a inclusão de novas vozes. Foi possível ainda identificar as tensões políticas que impactam a prática museológica e suas implicações para o social.

3.1.1 Plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes

O plano de recrutamento consistiu na identificação e seleção de indivíduos que atendessem aos critérios de inclusão, com a realização de convites pessoais feitos presencialmente, por meio de contato telefônico ou, ainda, pelo aplicativo WhatsApp. O

objetivo foi garantir um grupo de participantes engajados e alinhados com o escopo do estudo, em conformidade com os seguintes critérios:

- Ter participado das atividades cotidianas do museu desde sua criação até os dias atuais, na condição de funcionário(a), ex-funcionário(a), gestor(a) ou acionista da FSNT, e manter relação com o cotidiano do museu.

Os participantes foram abordados de forma pessoal, respeitosa e ética. Todos os potenciais participantes da pesquisa são conhecidos da pesquisadora principal, e a maioria já colaborou diretamente no MSN. A abordagem inicial foi feita preferencialmente de forma presencial; em poucos casos tivemos que utilizar a comunicação por ligação mensagem de texto e voz via WhatsApp, conforme a disponibilidade e preferência dos participantes. Neste primeiro contato, os objetivos e a importância da pesquisa foram explicados, e as dúvidas esclarecidas antes da participação.

3.1.2 Metodologia de execução da pesquisa

Na pesquisa de doutorado, foram empregadas metodologias para a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos. O Método Quadripolar foi a principal metodologia adotada, fornecendo os fundamentos teórico-metodológicos necessários para a estruturação de uma pesquisa sólida. Esse método permitiu a construção de um escopo teórico bem fundamentado, fortalecendo as discussões ao longo da pesquisa.

A delimitação do polo epistemológico, ponto de partida da pesquisa, baseou-se na fundamentação lógica, que envolve o estudo e análise de conceitos, hipóteses, princípios e teses consolidadas na área, relacionadas aos temas abordados na pesquisa. No polo teórico, são estruturadas as referências de pesquisadores que subsidiarão a formulação das hipóteses e o enriquecimento dos conceitos. No polo técnico, operacionalizam-se ações de levantamento de dados sobre o objeto da investigação. Finalmente, no polo morfológico, realizou-se a redação dos resultados obtidos na pesquisa (TERRA, 2014).

Na abordagem de intervenção cartográfica, utilizando a técnica do grupo focal, o estudo qualitativo do tipo pesquisa-intervenção, fundamentado no método da cartografia, com o objetivo de revelar aspectos específicos e pouco explorados da vida cotidiana dos participantes em torno de um objeto de estudo. O objetivo de um grupo focal foi revelar traços distintivos e pouco explorados das experiências cotidianas das pessoas que, muitas vezes, não são ouvidas ou observadas. A metodologia visa desenvolver "teorias" baseadas nas vivências de sujeitos familiarizados com o objeto de estudo (GOMES, 2005).

O grupo focal buscou reduzir a cisão entre razão e emoção, pensamentos e sentimentos, ao possibilitar a percepção de que o conhecimento é relacional e de construção

coletiva. A produção de sentido ocorre no corpo e na mente dos sujeitos, mas também se realiza e sofre influências no contexto (KAMBERELIS; DIMITRIADIS, 2014). A técnica do grupo focal permite revelar significados a partir do ponto de vista dos participantes, desvelando singularidades presentes na complexidade cultural do contexto e expondo semelhanças e diferenças nas experiências e sentimentos vivenciados (KITZINGER; BARBOUR, 1999).

Esta metodologia visou coletar percepções, opiniões e vivências dos participantes, explorando aspectos pouco investigados de suas existências diárias (FRANKLAND; BLOOR, 1999). O grupo focal criou um ambiente interativo que enriquece a coleta de dados e promove uma compreensão mais profunda e detalhada dos processos educativos no museu. Ao revelar a diversidade de experiências e sentimentos, o grupo focal contribui para uma reflexão crítica sobre a educação em museus e para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e inovador (GOMES, 2005).

A pesquisa foi executada em quatro etapas principais:

1. Convite e recrutamento dos participantes;
2. Realização de sete encontros de grupo focal com duração de aproximadamente 1 hora cada;
3. Transcrição e análise dos dados coletados;
4. Produção de comunicação científica (tese de doutorado, relatório final ao CEP e artigos científicos).

3.1.3 Roteiro de pergunta

As questões norteadoras usadas no grupo focal sobre o MSN visaram explorar a história, a percepção e o futuro do museu, além de promover uma discussão significativa entre os participantes:

1. Como foi a criação do MSN e quais foram os principais desafios enfrentados na sua fundação?
2. Quais são as histórias por trás das peças que compõem a coleção do museu? Como elas vieram parar aqui?
3. Como as empresas como Kautex e K-3 se relacionam com a história do museu e com o legado do senhor Shunji?
4. De que maneira o museu e os itens pertencentes ao senhor Shunji eram percebidos pela comunidade durante sua vida? Quais eram as opiniões e os sentimentos em relação a ele e ao seu trabalho?

5. O que ocorreu com o museu após a morte do senhor Shunji? Houve mudanças significativas na gestão ou na curadoria das exposições?
6. Qual foi o motivo da reforma em 2018 e como essas mudanças impactaram a experiência dos visitantes e a preservação do acervo?
7. Como você descreveria a evolução do museu ao longo dos anos? Quais mudanças na gestão e curadoria você considera mais significativas?
8. Como você vê o futuro do MSN? Quais direções ou inovações poderiam ser exploradas para torná-lo mais relevante para as novas gerações?
9. Qual a sua percepção sobre a importância do MSN para a comunidade local? Quais sentimentos ou emoções ele evoca nas pessoas que o visitam?
10. Como você acredita que as experiências vividas no museu podem influenciar a identidade cultural do município de Pompeia e região?
11. Nacionalmente falando, qual é a representatividade do museu e da cultura japonesa?
12. Quais aspectos da história e das experiências do senhor Shunji deveriam ser mais destacados ou explorados nas futuras exposições do museu?
13. Quais são suas expectativas e perspectivas futuras para o museu? De que forma o museu tem impactado a interculturalidade e a transformação social na comunidade?

Essas questões objetivaram não apenas coletar informações, mas também estimular reflexões profundas sobre o papel do museu na cultura local, sua história e sua relevância atual e futura na FSNT, no ecossistema de inovação do Grupo Jacto e na comunidade de Pompeia-SP.

3.1.4 Compromisso com o anonimato

Para garantir o anonimato dos participantes, os dados pessoais foram codificados e todas as identificações foram removidas dos registros. Os nomes e outras formas de identificação foram substituídos por nomes de personagens bíblicos que não poderiam se confundir com nomes de qualquer pessoa que já atuou no museu ou na FSNT. As gravações estão armazenadas de forma segura em HD Externo da marca Toshiba, 500 GB e apenas a pesquisadora principal terá acesso às informações originais.

As informações foram coletadas por meio de áudios dos grupos focais, capturados por um gravador digital da marca Sony ICD Px240 de 4GB. Esse material foi transcrito manualmente para posterior exame subsidiado pela Análise Crítica do Discurso. Os arquivos

gerados estão armazenados no acervo pessoal da pesquisadora em ambiente seguro, protegido por senha e com acesso restrito.

Tais dados foram utilizados exclusivamente para a elaboração desta tese de doutorado, embora possivelmente possam subsidiar futuras publicações científicas e acadêmicas, respeitando-se todos os critérios de confidencialidade. Inicialmente, pretendia-se realizar apenas duas sessões coletivas com duração aproximada de 40 minutos cada; contudo, diante da incompatibilidade de disponibilidade de data e horário por parte de alguns integrantes, optou-se pelo desmembramento das agendas conforme o interesse dos sujeitos. Esse remanejamento resultou em sete encontros iniciais, seguidos por mais três sessões junto a um grupo ampliado de participantes externos à instituição para a checagem e validação dos dados, perfazendo um ciclo metodológico composto por dez encontros no total.

3.1.5 Orçamento financeiro

A participação na pesquisa não acarretou despesas para os participantes, e não foi dispensado qualquer benefício direto ou remuneração. Os encontros aconteceram nas dependências do museu, na FSNT. O oferecimento de *coffee* foi custeado pela pesquisadora e FSNT, uma vez que é costume da instituição oferecer *coffee* aos colaboradores e visitantes em ocasiões similares, e tais custos já são previstos no orçamento.

Os encontros ocorreram durante o horário de trabalho dos colaboradores, não havendo desconto salarial ou prejuízo à execução das suas atividades, pois a FSNT apoia a pesquisa. Para os participantes que não estão mais vinculados à FSNT, será esclarecido que a participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária e não haverá pagamento de honorário ou outras despesas.

Ao final dos encontros, optou-se por presentear os participantes com lembranças institucionais adquiridas na loja do museu, sendo esses custos integralmente financiados com recursos próprios da pesquisadora.

No entanto, eventuais despesas com transporte e alimentação decorrentes da participação serão ressarcidas pela pesquisadora. Vale ressaltar que é pouco provável que haja solicitação de ressarcimento por deslocamento e danos morais, uma vez que é comum aos possíveis participantes envolverem-se em entrevistas, visitas ao museu e pesquisas científicas.

3.1.6 Cronograma de Execução

A execução do projeto foi iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de garantir que a pesquisa respeite os padrões éticos estabelecidos. Após a identificação dos possíveis participantes que atendam aos critérios de inclusão, assegurando a relevância e a diversidade de perfis entre os colaboradores, foi realizado o convite pessoal para os participantes.

O agendamento dos encontros de grupo focal foi realizado com base na disponibilidade da maioria dos participantes convidados, organizando assim, o cronograma da pesquisa. Nos encontros de grupo focal as questões apontadas no roteiro de perguntas funcionaram com viés condutor, mas procurou-se deixar a conversa fluir, de acordo com a memória dos participantes, visando suscitar conversação. Em alguns momentos, as questões foram sendo inseridas como disparadores para manter o fluxo da conversa e permitir que participantes falassem livremente sobre os temas disparadores.

A transcrição das gravações dos encontros do Grupo Focal Bumpuku e a organização dos dados coletados foram fundamentais para a análise subsequente, que abrangeu os dados coletados nos dez encontros de grupo focal proporcionando uma visão abrangente dos resultados. A comparação e triangulação dos dados foram cruciais para validar as conclusões da pesquisa e revelaram novas conclusões não percebidas anteriormente.

Para o suporte à transcrição e os procedimentos analíticos, cogitou-se utilizar o software NVIVO, mas, diante do curto prazo e da pouca familiaridade com o programa, optou-se por realizar manualmente todas as transcrições, bem como a elaboração das categorias de análise e da tabela de incidência de palavras.

A redação final da tese de doutorado foi baseada nos dados analisados e sintetizou os resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa, em forma de relatório final, serão enviados à plataforma Brasil e compartilhados com os participantes da pesquisa por e-mail ou outros meios de comunicação, como pelo aplicativo WhatsApp, como forma de retorno e reconhecimento.

Por fim, a divulgação dos resultados em publicações científicas e acadêmicas ocorrerá em periódicos e eventos científicos da área, contribuindo para o avanço do conhecimento na área. A análise dos dados coletados nos Grupos Focais permite traçar uma "biografia institucional" do MSN, revelando que sua criação não obedeceu a um projeto museológico formal *a priori*, mas sim a um processo orgânico de acumulação afetiva, transição espacial e, finalmente, redefinição social.

3.2 Análise Crítica do Discurso: A Tessitura entre Teoria e Prática

O *corpus* analisado é composto pelas transcrições integrais das 14 horas, 15 minutos e 9 segundos das gravações dos encontros do Grupo Focal Bumpuku, realizados no contexto de práticas educativas e de mediação cultural vinculadas ao MSN. As falas registram interações entre participantes com diferentes trajetórias culturais e sociais, mediadas por uma proposta museológica orientada pelos valores de Bumpuku (felicidade em compartilhar) e Ubuntu (eu sou porque nós somos).

A análise segue a rigor as três dimensões da ACD de Fairclough, desde o nível Descritivo do Texto, que analisa o que foi dito, e foi transcrito, considerando o léxico e a gramática. Na prática Discursiva, no nível de Interpretação, analisa-se o texto é produzido e consumido, revelando-se a intertextualidade. No nível da Prática Social, busca-se explicar qual o impacto ideológico das falas na formação de hegemonias e estruturas de poder.

A aplicação da teoria social do discurso de Norman Fairclough (2001) às transcrições dos encontros do Grupo Focal Bumpuku permite ultrapassar a leitura conteudista (o que foi dito) para alcançar a leitura crítica (como e por que foi dito). O *corpus* analisado revela não apenas memórias institucionais, mas uma disputa de sentidos sobre a função social do museu. Desde um relato afetoso do passado até a Construção Discursiva do "Museu-Semente". A análise a seguir estrutura-se no modelo tridimensional proposto pelo autor.

Segundo a teoria da Análise Crítica do Discurso de Fairclough, a Primeira Dimensão é Análise Textual, que compreende a Descrição no nível micro-discursivo. No plano textual, observa-se a recorrência de léxicos relacionados à coletividade, como “nós”, “junto”, “compartilhar”, “aprender com o outro”, que operam discursivamente na construção de um sujeito coletivo, em detrimento de uma lógica individualizante. Essa escolha lexical não é neutra: ela sustenta uma representação do museu como espaço relacional, no qual o conhecimento é produzido de forma compartilhada e situada.

Destaca-se, ainda, o uso de narrativas pessoais curtas, acionadas para legitimar argumentos coletivos. Do ponto de vista discursivo, isso revela um deslocamento da autoridade do discurso institucional para a experiência do sujeito, sem, contudo, romper com a mediação do museu enquanto instância organizadora do encontro.

Uma vez que o museu não se define por suas paredes, mas pela qualidade da relação entre o humano e o real (SCHEINER, 2012), o uso reiterado do 'nós' nas falas dos participantes indica que o MSN deixou de ser apenas um edifício para se tornar um fenômeno relacional, no qual a musealidade acontece no encontro, e não na vitrine.

As falas também apresentam modalizações afetivas e avaliativas, frequentemente associadas a experiências de acolhimento, reconhecimento e escuta. Tais marcas linguísticas indicam que o processo educativo é significado menos como transmissão de conteúdos e mais como experiência vivida, aspecto que dialoga com abordagens fenomenológicas da experiência cultural.

Neste nível, examina-se a materialidade linguística (vocabulário, gramática, metáforas) utilizada pelos participantes para descrever o museu. Identifica-se a presença de Léxico da Domesticidade e Léxico da Gestão. Nas falas dos colaboradores mais antigos (1ª geração), o vocabulário utilizado para descrever a gênese do museu pertence ao campo semântico do doméstico e do afetivo. Termos recorrentes incluem: “casa dele”, “gavetas lotadas”, “coisinhas”, “toalhinhas”, “presentes”.

O uso de diminutivos (“coisinhas”) não denota desvalorização, mas sim uma relação de intimidade e proteção, típica da esfera privada. Gramaticalmente, o sujeito das orações é quase sempre o fundador (“Ele punha”, “Ele queria”, “Ele guardava”), colocando o Senhor Shunji como o único agente ativo, enquanto os colaboradores, gestores e familiares aparecem como auxiliares dessa vontade. “Só que ele estava enchendo a casa dele, a casa que ele morava, todas as gavetas lotadas dessas coisinhas. [...] E ele trouxe para a Fundação parte desse acervo, mas não era um museu e ele colocou em umas mesas lá...” (GF-BUMPUKU, 2º encontro, Falante: Isaque, p. 33).

Em contraste, nas falas da 3ª geração (gestores atuais), o léxico sofre um deslocamento para o campo da eficiência e do impacto social. Surgem termos como “ecossistema”, “estratégia”, “legado”, “transformação”. A ruptura mais evidente ocorre na escolha lexical do participante Gabriel ao referir-se ao acervo estático como “velharia” - um termo carregado de valoração negativa intencional para deslegitimar a função de mero depósito e legitimar a nova função de “semeadura” (metáfora agrícola de produção). “Então, para mim não é muito espaço de ficar com uma velharia, não. [...] Caso contrário, não serve a nada. Para que serve o passado, se não fazer a diferença daqui para frente, não é?” (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 183).

As metáforas de movimento indicam que discurso transita de metáforas de retenção (guardar, acumular, encher gaveta) para metáforas de fluxo (repartir, semear, transbordar, bumpuku). “E a ideia do museu com função social não é ser só um momento prazeroso de entretenimento, mas que possa ser um semeador de inspiração para que possa produzir futuros, inspirações e modificar trajetórias” (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 182).

A análise textual indica que a identidade do museu foi reescrita linguisticamente: de um “cofre” (estático) para uma “fonte” (dinâmica/Chaleira). Assim como o Grupo Jacto cria máquinas para o plantio, o Museu cria práticas para o “plantio de futuros”.

A Segunda Dimensão é a Prática Discursiva, que visa analisar a Interpretação no nível meso-discursivo. Neste nível, analisa-se como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, com foco na intertextualidade e na ordem do discurso. Os discursos dos participantes se constituem a partir de uma interdiscursividade que transita entre três eixos: o discurso educativo, com foco na aprendizagem, trocas e formação; no discurso patrimonial,

ênfatizando a memória, a história e o legado e, no discurso comunitário, que revela os temas como pertencimento, identidade e convivência.

Esses discursos não aparecem de forma fragmentada, mas articulados por uma mediação institucional que orienta a circulação dos sentidos. O museu emerge como instância legitimadora, capaz de autorizar falas, estimular narrativas e criar condições para que determinados discursos circulem enquanto outros permanecem silenciados ou menos evidentes.

Na intertextualidade manifesta a voz do fundador aparece como presença nas falas dos participantes. Fairclough define intertextualidade como a presença de outros textos dentro do texto analisado. As transcrições das mais de 14 horas do Grupo Focal revelam uma forte intertextualidade manifesta em que os entrevistados frequentemente citam o Sr. Shunji em discurso direto, imitando sua voz ou repetindo seus aforismos (“Nishimura tem dinheiro, mas reparte”; Ele que dizia “Ninguém cresce sozinho”). Essa prática discursiva funciona como um mecanismo de autoridade. Tanto sobre suas ações, criações e motivação: “O senhor Shunji sempre falava, né? Sangrava a mão. [...] Aí ele falava, mas, o senhor tem 95% de chance de dar errado. Eu tendo 5, então... [...] Tá bom, eu pagando. A persistência dele, né? Ele era... Resiliente” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Moises, p. 16).

Sobre sua preocupação com a saúde das empresas e recursos para manter a FSNT: “Ele sempre falava assim, vocês cuidando bem da empresa, porque da fundação eu sei cuidar” (GF-BUMPUKU, 2º encontro, Falante: Isaque, p. 65). A respeito das demandas de trabalho que ele solicitava aos funcionários e o acompanhamento dos prazos de entrega: “porque [para] tudo ele tinha pressa. Por que ele tinha pressa? Porque ele era um senhor já de mais de 80 anos e ele queria inaugurar, ele falava assim: “eu não posso [esperar], eu não posso, eu vou morrer, eu vou morrer. Vamos fazer [rápido], vamos fazer” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Calebe, p. 79).

Até para demonstrar a importância que o Senhor Shunji atribuía à construção dos prédios e o cuidado com cada detalhe de seu planejamento. Esse zelo justifica o porquê de ele ter optado por encerrar o ciclo reformando o local, espaço que funcionava como uma extensão do museu para a exposição dos presentes ofertados pelos alunos do Colégio Agrícola, e onde atualmente está localizada a reserva técnica da instituição.

Esse prédio seu, ele falava que era muito importante. Que dali que saiu, vamos supor, 70% das obras da Fundação, saiu dali. Só que ele disse que aquele prédio ali que foi o coração. Ele falava. [...] Naquele prédio ali a reserva técnica. [...] Por isso que ele falava que aquele prédio... deu uma atenção pra ele. Aí ele reformou do jeito dele. [...] Mas ele reformou lá. Ficou do jeito que está hoje. Essa é a história daquele museu ali, da reserva técnica. [...] Então, aquele prédio foi [muito importante] ele que falou um dia. Eu estava soldando aqueles vitrôs lá em cima. [...] Que aí fechou esse círculo aqui de baixo (GF-BUMPUKU, 4º encontro, Falante: Pedro, p. 177 e 178).

Quando Pedro fala que fechou o terceiro círculo, ele se refere a uma decisão estilística de arquitetura que o Senhor Shunji escolheu para a construções dos primeiros prédios da fundação. Cada conjunto de três edificações, formas um trevo de três folhas, e os três conjuntos formam um trevo também. Segundo Pedro, o prédio que abriga a reserva técnica do museu e a antiga exposição de obras dos alunos do Colégio Agrícola seria a última construção do terceiro trevo que compõe o trevo maior. Por isso, para Pedro, trata-se do prédio mais importante da instituição, pois representa o fim do ciclo.

Ao “ventriloquizar” o fundador, os funcionários não estão apenas contando uma história; estão validando suas próprias ações atuais. O discurso do Bumpuku não é, portanto, uma invenção recente do marketing, mas uma cadeia intertextual que conecta o passado (Shunji) ao presente (Museu), legitimando a nova gestão como herdeira ética, e não apenas corporativa. “Não, Senhor Nishimura isso é para o senhor. [...] E nós fizemos o Bumpuku, distribuímos para a comunidade inteira. E todo mundo sabia que era você que dava.” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Moisés, p. 23).

Observa-se também que a produção discursiva não é homogênea: há tensões sutis entre discursos mais alinhados à institucionalidade do museu e falas que expressam expectativas, afetos ou leituras pessoais que escapam a uma narrativa oficial. Essa tensão é produtiva e indica que o grupo focal funciona como espaço de negociação simbólica, e não de consenso pleno. Percebido no cruzamento dos diálogos do grupo quando um falante solicita a confirmações verbais ao dizer “você lembra”, “não é”, “verdade, verdade”, ou até nas negociações, quando um falante corrige uma informação dita por outro ou até harmonização de temas divergentes como datas em que os fatos ocorreram.

No Hibridismo de Gêneros percebe-se que o discurso produzido no Grupo Focal é um híbrido entre testemunho oral (narrativa de vida, carregada de emoção) e discurso institucional (missão/visão da empresa). Essa mistura cria um efeito de verdade poderoso: a ideologia da empresa não parece “imposta” de cima para baixo, mas “nascida” da experiência de vida compartilhada (*bottom-up*). Isso facilita a adesão dos funcionários e da comunidade ao projeto do museu.

E a Terceira Dimensão é a Prática Social, que busca a Explicação no nível macrodiscursivo. O nível macroscópico de Fairclough busca explicar os efeitos ideológicos e políticos do discurso na sociedade. No plano da prática social, os discursos analisados se inscrevem em um contexto brasileiro marcado pela mestiçagem cultural, pela pluralidade identitária e por desigualdades históricas no acesso aos bens culturais.

Identificou-se uma transição natural e gradual histórica do macrodiscurso institucional passando da Hegemonia do “Self-Made Man” à Ética do Ubuntu. Percebido nas falas sobre a

valorização do “compartilhar” e do “estar junto”, operando discursivamente como contranarrativa a modelos excludentes de museu, tradicionalmente associados à autoridade científica e à verticalização do saber. “O quanto que as pessoas possam também levar o museu para fora do museu, para suas vidas” (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 182).

Historicamente, biografias de grandes empresários reforçam a ideologia liberal do indivíduo que venceu sozinho (*self-made man*). A Análise Crítica do Discurso dos encontros do grupo focal revela que o MSN opera uma subversão dessa hegemonia. Ao adotar institucionalmente o lema “Ninguém Cresce Sozinho” (traduzido como prática do Ubuntu), o museu utiliza seu poder simbólico para promover uma ideologia de interdependência. Socialmente, isso tem um impacto profundo na comunidade local.

O museu deixa de ser um “templo de adoração ao rico” (que geraria afastamento/inveja) para se tornar uma “escola de valores comunitários” (que gera pertencimento). O discurso analisado prova que o museu atua politicamente para suavizar tensões de classe, substituindo a lógica da exploração pela lógica da partilha (Bumpuku). A presença implícita dos valores de Bumpuku e Ubuntu não se dá como enunciação conceitual abstrata, mas como prática discursiva incorporada, que naturaliza a ideia de coletividade, corresponsabilidade e reconhecimento do outro. Reputa-se assim, o museu como um agente de letramento político.

Nesse sentido, o discurso dos grupos focais contribui para a legitimação de uma prática social e educativa no museu, alinhada às proposições de democratização do conhecimento e participação cultural. Ao mesmo tempo, a análise revela que essa transformação se dá em uma escala microssocial e simbólica, ligada à experiência dos participantes, e não como alteração estrutural ampla, um ponto fundamental para evitar generalizações indevidas na interpretação dos resultados.

A análise das falas sobre o projeto educativo (especialmente o episódio da menina que questiona a igualdade racial) demonstra que o discurso do museu está gerando efeitos de poder emancipatórios. Quando a mediação diz “você é capaz”, ela está disputando a narrativa contra um discurso social excludente que diz ao pobre/negro que ele “não pode”. “E a gente passa essa mensagem para as crianças: você é capaz, você pode transformar a sua realidade, a realidade do lugar onde você mora e a realidade do país.” (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Hadassa, p. 181).

Portanto, sob a ótica de Fairclough, o MSN não é um espelho passivo da sociedade, mas uma arena discursiva ativa. Ele luta contra a “velharia” (o passado morto) para instaurar uma nova prática social onde as culturas japonesa e brasileira se fundem para criar não apenas máquinas, mas cidadania. A Análise Crítica do Discurso dos grupos focais evidencia que o MSN atua como espaço de produção de sentidos interculturais, no qual práticas

educativas e discursivas favorecem a construção de pertencimento e reconhecimento da diversidade.

Os discursos analisados não apenas refletem a proposta institucional do museu, mas a reproduzem, negociam e, em certos momentos, tensionam, confirmando o museu como agente ativo na transformação social em nível simbólico e educativo. Assim, os encontros do Grupo Focal Bumpuku funcionaram como dispositivo privilegiado para observar como a interculturalidade e a mediação educativa se materializam discursivamente, sustentando a tese de que museus orientados por valores ético-comunitários podem ampliar narrativas museológicas e fortalecer processos de cidadania cultural.

3.2.1 A Fase Pré-museológica: A Coleção Doméstica e a Tensão do Acúmulo

Antes da criação formal da FSNT em 1980, o Senhor Shunji já reunia de forma espontânea as lembranças, presentes e objetos de viagens em sua própria residência. Os relatos iniciais do grupo focal revelam que a gênese do MSN está profundamente vinculada a esse hábito pessoal de salvaguarda, o qual operava sob a lógica do 'museu interior'. Mais do que uma acumulação material, essa coleção primeva constituía um repositório de memórias afetivas e de trajetórias partilhadas, demonstrando que a essência da instituição nasceu ancorada nos vínculos humanos e na mutualidade, muito antes de ganhar contornos físicos ou vitrines.

Como destaca a entrevistada Sara, o início era puramente autobiográfico: “no início, quando a gente chegou aqui, o museu era o acervo pessoal dele. Ele queria deixar, através dos objetos, contar a história dele [...] E o museu não tinha nada a ver com o que é hoje” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Sara, p. 1).

Essa fase é marcada por uma curiosa tensão doméstica. O acervo crescia desordenadamente dentro da residência da família, gerando conflitos com a ordem do lar gerida por sua esposa, Chieko. O entrevistado Isaque narra esse momento com riqueza de detalhes:

O [Sr. Shunji] é uma pessoa que não joga nada. Você já percebeu pelo museu que até chaveirinho, até fósforo dos hotéis ele ia guardando, vai botando. Só que ele estava enchendo a casa dele, a casa que ele morava, todas as gavetas lotadas dessas coisinhas. E a [dona Chieko] foi ficando brava [...] Chegou uma hora e falou: 'leva esse negócio daqui, porque você encheu todas as gavetas com suas coisas aí'. E só jogado dentro da gaveta, não organizado. (GF-BUMPUKU, 2º encontro, Falante: Isaque, p. 33).

Pedro corrobora essa “expulsão” do acervo para o espaço público como o ato fundador involuntário: “A criação foi [...] que o Shunji Nishimura tinha um monte de coisa dentro da

casa dele e ele resolveu colocar no lugar e foi aqui” (GF-BUMPUKU, 2º encontro, Falante: Pedro, p. 49).

Essa transição do acervo, motivada por uma tensão entre a preservação afetiva e a funcionalidade doméstica, revela o que Stránský (1994) define como o despertar da musealidade: a percepção de que o objeto, outrora utilitário ou meramente mnemônico (como os fósforos e chaveiros citados por Isaque), possui um valor que transcende sua materialidade.

A “expulsão” do doméstico para o público marca o rito de passagem do Gabinete de Curiosidades pessoal para a gênese de um fato museológico (GUARNIERI, 1990). Nesse estágio embrionário, o Bumpuku manifesta-se ainda de forma latente; a “felicidade em compartilhar” surge, ironicamente, da necessidade de organizar a memória individual para que ela não soterre o presente.

O MSN nasce, portanto, não de um plano museológico tecnicista, mas de uma pulsão de vida e de guarda que, sob a análise de Fairclough (2001), denuncia uma prática discursiva onde a trajetória do sujeito (Nishimura) começa a buscar intersecção com a memória coletiva da comunidade de Pompeia.

3.2.2 A Fase da Musealização Espontânea (O Escritório)

Entre as décadas de 1980 e 1990, expulsa do espaço doméstico, a coleção ocupa o espaço de trabalho na FSNT. Aqui, inicia-se uma “musealização espontânea”. O museu não era um departamento, mas o próprio escritório do fundador, onde a mediação era feita por ele mesmo, de forma intuitiva. Gabriel descreve essa transição: “A priori, estava dentro do escritório dele. E aí foi esse espaço onde ele conseguiu organizar as suas peças pessoais [...] Nesse espaço em que ele o tornou público, uns anos depois” (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 174).

A improvisação era a regra, mas carregada de afeto. A curadoria era colaborativa, envolvendo os funcionários na montagem, como relembra uma das participantes: “Chamava a gente, nós descíamos, abria o museu, colocávamos a toalhinha, escrevia na maquininha lá quem tinha dado o presente... e nós mesmos íamos montando” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Sara, p. 1).

Isaque relata o efeito “bola de neve” que legitimou o espaço: “Aí, ele mandou fazer mais balcão, porque não cabia mais. Aí, as pessoas começaram a visitar e começaram a olhar [...] Puxa, Sr. Nishimura, esse museu está bonito. ‘Ah, museu, vou fazer museu’” (GF-BUMPUKU, 2º encontro, Falante: Isaque, p. 33). O nome “museu”, portanto, surge da boca

do visitante, validando o conceito de Waldisa Rússio (1983) de que é a relação com o público que cria o fato museológico.

Ele nem chamou de museu. Depois criou o nome de museu. Mas ele disse que nem deu o nome. Ah, isso aqui vai ser meu museu. Ele não falou isso. Ele trouxe os presentes. Acho que já estava um monte lá na casa lá. Ele falou que já estava muito presente na casa. Que ele ganhava. Ele ganhava as coisas! Eu achava bonito aquele museu. Eu achava mesmo bonito. Tinha uns barcos gigantes. Um monte de faca, de relógio. Cocar. Tinha muita coisa. Ele fez uma fila assim, no meio, aquelas roupas que ficavam aqui. As roupas japonesas. As de samurai. Ficava tudo aqui dentro de uma vitrine. (GF-BUMPUKU, 4º encontro, Falante: Pedro, p. 116).

Sara, relatou que o acervo foi instalado em salas anexas ao escritório, e que as visitas eram conduzidas por ele mesmo. Essa fase marca o início de uma musealização espontânea e comunitária, caracterizada pela informalidade e pela mediação direta do colecionador, antecipando o papel educativo que viria a ser formalizado mais tarde. A curadoria do fundador:

Ele que colocava. Nós acompanhávamos, né? [...] Chamava a gente, nós descíamos, abria o museu, colocávamos a toalhinha, escrevia na maquininha lá quem tinha dado o presente... e nós mesmos íamos montando." (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Sara, p. 1).

3.2.3 A Institucionalização: O Marco dos 50 Anos (1998)

A formalização ocorre em 1998, não por acaso, mas vinculada a um rito corporativo: o cinquentenário do Grupo Jacto. O museu ganha sede própria (o prédio atual) e deixa de ser um anexo do escritório para se tornar um “presente para a cidade”.

Acabou meio que se tornando a ideia do museu particular dele, acervo dele. Então, foi ainda em vida. Acho que alguns anos depois que ele organizou o primeiro espaço, já se tornou assim. O museu foi articulado a partir também de uma necessidade dele expor muitos presentes que ele acumulou. Tanto como o reitor desse local, que é a fundação, que na época se confundia também com o próprio colégio. Então, como ele tinha muitos presentes, muitas homenagens, que ele podia se lembrar desses próprios espaços da fundação." (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p.175 e 176).

Apesar da nova estrutura, a figura do fundador permanecia onipresente na curadoria. Sara relembra: “E ele que colocava do jeito dele. Ele que colocava. Nós acompanhávamos, né? No início, ele chegava com algum presente, ou mesmo algum fato, um objeto antigo do início da Jacto, ou da vida pessoal dele.” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Hadassa e Sara, p. 1). Era, ainda, um museu de “eu” (autobiográfico), mas com pretensões de “nós” (corporativo).

3.2.4 A Ruptura e a Profissionalização (Pós-2010)

O falecimento de Shunji Nishimura em 2010 marca a ruptura definitiva. O museu precisou sobreviver ao seu criador, forçando a transição de uma gestão baseada na devoção para uma gestão baseada na técnica.

Joquebede sintetiza essa virada: “O museu até então tinha bem, assim, a visão dele, né? [...] E aí, a partir disso, passaram-se as decisões para as próximas gerações, pra família e a superintendência” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Joquebede, p.6).

Essa fase incluiu a criação do Memorial e da Reserva Técnica em 2012/2013, introduzindo critérios museológicos no qual antes havia apenas intuição. “Ela queria fazer uma ordem, ter um sentido [...] Deixou de ser uma coisa particular, assim, da visão dele, pra ser uma coisa mais profissional” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Raquel, p.7).

3.2.5 A Virada Educativa e Social (2014 em diante)

O ponto culminante da evolução do MSN – e o foco desta tese – é a criação do Projeto Escola no Museu (2014). É aqui que o Bumpuku se torna política pública. O museu rompe a “bolha” corporativa. “Porque o museu era muito fechado. Só entrava aqui na fundação pessoas convidadas da Jacto. Então, a população não tinha acesso. Isso começou a acontecer depois que eu entrei...” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Raquel/Rute, p. 8).

A abertura trouxe o desafio da alteridade. O medo institucional de que as crianças “quebrariam tudo” foi substituído pela pedagogia do pertencimento. O museu deixa de focar na conservação do objeto para focar na transformação do sujeito. Gabriel, da terceira geração, define essa nova missão com clareza, rejeitando o modelo de “depósito”: “Para mim não é muito espaço de ficar com uma velharia, não. [...] E a ideia do museu com função social... que possa ser um semeador de inspiração para que possa produzir futuros. Inspirações. E modificar trajetórias, histórias. (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 182 e 183).

Atualmente, com a reestruturação dos 70 anos (2018) e os novos projetos, o MSN consolida-se como um espaço de mediação intercultural. A inclusão da narrativa de Chieko Nishimura e a ênfase em valores como a intergeracionalidade demonstram que o museu evoluiu de um “monumento ao fundador” para um laboratório de cidadania, onde “ninguém cresce sozinho”.

E é por isso que a história, por exemplo, da Chieko... Tudo isso para mim é importante, tanto quanto os registros históricos da nossa história como família empresária. [...] A lacuna a ser preenchida: "... a cultura japonesa, o arco da

Chieko, que a gente não conseguiu encaixar ainda, e renovação, empreendedorismo que vai incluir [...] Valores intergeracionais: "A história da Chieko, os artefatos culturais japoneses, parte de valores, inovação, a intergeracionalidade [...] Tem muita coisa que extrapola o Grupo Jacto [...] como o legado de impacto social, como governança, responsabilidade sociofamiliar, saúde." (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 183).

3.3 A Tensão Discursiva: Do “Gabinete de Curiosidades” à Função Social

A aplicação da ACD às transcrições dos grupos focais revela, de imediato, uma tensão dialética sobre a ontologia do MSN. Não se trata apenas de uma diferença cronológica entre colaboradores antigos e novos, mas de uma disputa semântica entre dois paradigmas museológicos: a preservação passiva (vinculada à memória pessoal do fundador) e a ação educativa (vinculada à transformação social).

No nível da análise textual (Fairclough, 2001), observa-se nas falas dos colaboradores da “primeira geração” (como Sara e Joquebede) o uso recorrente de um léxico doméstico e diminutivo. O museu é referido como o “escritório dele”, um local onde se organizavam “coisinhas”, “presentes” e “toalhinhas”.

De jeito que ele meio que visualizava, né? E ele tinha um grande apreço pelos presentes que ele ganhava, pelas pessoas que visitava. E ele queria, então, de certa forma prestigiar, e essas pessoas certamente, a maioria voltava nos próximos anos, formavam-se os relacionamentos. Então era uma forma de, além de contar a história, ele mostrar ali as peças que ele ganhava, tinham significado. (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Joquebede, p. 2).

Essa escolha lexical denota uma prática discursiva que enquadra a instituição não como um aparelho museológico profissional, mas como uma extensão da casa e da personalidade do Sr. Shunji. O objeto musealizado, neste contexto, possui o que Benjamin chamaria de “aura” intocável, mas sua função social é restrita à reverência e à acumulação, aproximando-se da lógica dos Gabinetes de Curiosidades (Wunderkammer) dos séculos XVI e XVII, nos quais a coleção servia como instrumento de prestígio de seu proprietário.

A ruptura discursiva – e o ponto de virada para a Museologia – emerge vigorosamente na fala de Gabriel (terceira geração e gestão atual). Ao ser questionado sobre o papel do museu, o participante rejeita a semântica da sacralização do objeto por meio do termo pejorativo “velharia”:

Então, para mim não é muito espaço de ficar com uma velharia, não. [...] Caso contrário, não serve a nada. Para que serve o passado, se não fazer a diferença daqui para frente, não é? E a ideia do museu com função social não é ser só um movimento prazeroso de entretenimento, mas que possa ser um semeador de inspiração para que possa produzir futuros. (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 182).

Sob a ótica da prática social, esta fala opera uma transição do paradigma do Museu-Templo para o Museu-Fórum (Cameron, 1971) ou até para o Museu Integral, defendido por Hughes de Varine. Ao chamar o acervo estático de “velharia”, o sujeito retira o valor intrínseco do objeto material.

O valor é realocado para a potencialidade do objeto “semeador de inspiração”. Isso corrobora com o pensamento de Zbyslav Stránský, para quem a museologia não estuda o objeto em si, mas a relação específica do homem com a realidade. O uso da metáfora “semeador” conecta-se filosoficamente ao Bumpuku. O museu deixa de ser um cofre de tesouros acumulados (retenção) para ser um disseminador de sementes (partilha).

Portanto, os dados indicam que o MSN atravessa um processo de resignificação: o “escritório de memórias” (focado no passado/indivíduo) dá lugar ao “agente de transformação” (focado no futuro/coletividade). O museu, no discurso dos atuais gestores e educadores, só se legitima se “produzir futuros”, uma premissa que ecoa a pedagogia da esperança de Paulo Freire, onde a história não é um determinismo, mas uma possibilidade a ser construída.

3.3.1 A Materialização do Bumpuku: A Práxis do “Repartir” como Pedagogia

Na primeira categoria analítica observou-se a transição do objeto. Nesta segunda categoria, a ACD busca identificar a materialidade discursiva do conceito de Bumpuku. A hipótese central desta tese – de que o MSN transcende a função de salvaguarda técnica para atuar como agente de disseminação ética – é corroborada pela recorrência do verbo “repartir” nas falas dos participantes.

Sob a dimensão textual, destaca-se o excerto narrado pelo colaborador “Calebe”, que rememora um diálogo travado com o fundador ainda em sua juventude. A estrutura frasal utilizada é reveladora: “[O Sr. Shunji dizia]: Nishimura tem dinheiro, mas Nishimura reparte [...] você vê a fundação, vê Jacto, vê prédio, Nishimura reparte... compartilha.” (GF-BUMPUKU, 3º encontro, Falante: Calebe, p. 109).

A construção adversativa introduzida pela conjunção “mas” (“tem dinheiro, mas reparte”) estabelece uma ruptura ideológica com o discurso hegemônico do capitalismo, cuja acumulação de capital (dinheiro) é um fim em si mesmo. Ao colocar o “repartir” como a ação que justifica a posse do “dinheiro”, o discurso do fundador – reativado pela memória de Calebe – institui uma ética da responsabilidade social.

Na dimensão da prática discursiva, estamos diante do que Fairclough denomina manifesta intertextualidade. A voz do fundador não ficou no passado; ela foi assimilada e

reproduzida (“batia nessa tecla”) pelos colaboradores, tornando-se parte do *habitus* institucional.

O Bumpuku (divisão da felicidade/fortuna) deixa de ser apenas um kanji em uma moldura para se tornar uma diretriz operacional. Não se trata de filantropia silenciosa, mas de uma ação pedagógica explícita: o fundador ensinava seus funcionários (e por extensão, o museu ensina seus visitantes) que o acúmulo só é legítimo se houver distribuição.

Essa lógica nos leva à interpretação da prática social. O museu, ao operar sob a égide do Bumpuku, subverte a lógica tradicional dos museus de elite, historicamente associados à exclusão e à distinção de classe (BOURDIEU, 2007). Aqui, a instituição se alinha aos preceitos da Nova Museologia defendida por Hugues de Varine, modelo no qual o patrimônio deve atuar como ferramenta para o desenvolvimento integrado da comunidade. O 'repartir' mencionado não se restringe à dimensão financeira, mas constitui, sobretudo, uma partilha simbólica e cultural.

Esta postura dialoga diretamente com a concepção de Paulo Freire (1996) sobre a ética universal do ser humano. Para Freire, a generosidade verdadeira luta para que as mãos estendidas (em súplica) se tornem mãos que trabalham e transformam o mundo. Quando o museu se propõe a “repartir” conhecimento técnico e histórico através de suas ações educativas, ele está exercendo uma pedagogia da autonomia, permitindo que a comunidade local se aproprie daquele capital cultural.

É neste ponto que a “costura” com o Ubuntu se torna visível na análise. O ato de repartir narrado por Calebe pressupõe o reconhecimento do outro. Se Bumpuku é a ação de dividir a felicidade, ele só é possível se eu reconhecer que a minha existência está atrelada à do outro (Ubuntu). O discurso institucional do MSN, portanto, não narra a saga de um herói solitário (“self-made man”), mas constrói uma narrativa de interdependência, validando a tese de que o museu é um espaço de construção de cidadania através da alteridade.

3.3.2 Ubuntu e Pertencimento: “Ninguém Cresce Sozinho” e a Quebra das Barreiras Invisíveis

A terceira categoria analítica emerge da intersecção entre a filosofia institucional e a percepção da comunidade externa, culminando na validação do conceito de Ubuntu (“eu sou porque nós somos”). A análise crítica do discurso revela que o MSN enfrentou – e vem superando – o desafio histórico dos museus tradicionais: a “barreira invisível” que separa o acervo da população local.

Na dimensão textual, observa-se nas falas das educadoras (como Raquel, Rute e Hadassa) uma dicotomia temporal marcada. O passado é descrito com léxicos de interdição:

“fechado”, “não tinha acesso”, “restrito”. O presente, contudo, é narrado através de verbos de movimento e abertura: “trazer a escola”, “entrar”, “conhecer”. Uma fala crucial no grupo focal sintetiza essa mudança de paradigma:

a gente não tinha acesso à fundação. Como o [participante] falou uma vez, numa conversa que a gente teve, era um espaço fechado. Hoje é um espaço aberto [...] é um lugar para recarregar, é um lugar onde a gente percebe que qualquer pessoa é capaz de fazer qualquer coisa. [...] Então, precisa cultivar que eles [as crianças] são capazes, que eles podem fazer, que eles podem buscar ser mais do que só o básico (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Dorcas, p. 29).

Sob a ótica da prática discursiva, essa mudança é sustentada por um significante mestre que permeia todas as falas do grupo: a máxima “Ninguém Cresce Sozinho”. Segundo a ACD, frases repetidas institucionalmente funcionam como balizadores ideológicos. Ao adotar esse lema, o museu rejeita o discurso da meritocracia individualista (comum em biografias empresariais) e adota um discurso de interdependência. Isso é a tradução literal do Ubuntu em solo brasileiro.

Desse modo, o museu comunica que a trajetória de sucesso de Shunji Nishimura não é fruto de um gênio solitário, mas de uma teia comunitária. Ao visitar o museu, o aluno da escola pública não vê apenas a glória de “outro”, mas reconhece a potência do “nós”.

Já na esfera da prática social, o impacto disso é pedagógico e político. Quando os participantes relatam a reação das crianças ao se verem representadas ou acolhidas no espaço do Projeto “Escola no Museu”, estamos diante do que Vygotsky define como a importância do meio social na formação do indivíduo. Sendo assim, museu atua como o “mediador” que amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, mostrando que a história não é algo distante, mas algo que ela também pode construir. A fala de Hadassa durante o grupo focal reforça essa dimensão transformadora: “que possa ser um semeador de inspiração para que possa produzir futuros. [...] E modificar trajetórias, histórias.” (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 182). E essa “modificação de trajetórias” o objetivo último da museologia.

O Bumpuku (partilhar a felicidade) fornece o recurso/acervo, e o Ubuntu (pertencimento) fornece a metodologia de acolhimento. O resultado, conforme evidenciado nos dados, é a cidadania cultural: o sujeito deixa de ser um espectador passivo da história de uma elite para se tornar sujeito histórico consciente de sua capacidade de “produzir futuros”, validando a premissa freireana de que a educação deve ser uma prática da liberdade.

3.3.3 O Lugar Político da Educação em museus: Da “Velharia” à Semeadura

Pensar sobre o lugar da educação no MSN transcende a mera descrição de atividades pedagógicas ou visitas guiadas. Exige, primordialmente, uma definição ontológica e política de sua própria natureza. Compreendendo o museu como uma instituição educacional em sua essência, as práticas pedagógicas não se estruturam em posições hierárquicas de poder, mas configuram-se como extensões e dobras dessa própria essência.

Elas se manifestam em cada espaço e momento do museu, moldando-se dinamicamente de acordo com as intenções curatoriais e as interações com o público. A tese aqui defendida aponta para uma 'virada discursiva' que desloca a ação educativa de um papel de apêndice operacional, tradicionalmente vista como um mero serviço ao final da visita, para a condição de matriz existencial da instituição. Sob essa perspectiva, a educação deixa de ser compreendida como um setor isolado e passa a se configurar como a própria força motriz que legitima e confere sentido à existência do acervo.

Esta perspectiva alinha-se ao pensamento de Waldisa Russio Guarnieri (1981), para quem o fato museológico não reside no objeto em si, mas na relação do homem com a realidade mediada pelo objeto. Sem a ação educativa que estabelece essa relação, o acervo estático perde sua função social. O cruzamento dos dados dos Grupos Focais com a Museologia revela que, no MSN, a educação não é um serviço, mas a materialização ética dos valores Bumpuku e Ubuntu.

A distinção entre a museologia tradicional (focada na guarda) e a museologia praticada no MSN fica evidente na ruptura semântica operada pelos participantes da pesquisa. Sem a mediação educativa, o acervo correria o risco de ser percebido como "velharia"; com ela, transmuta-se em "semente". A fala de Gabriel é emblemática dessa consciência histórica:

“Caso contrário, não serve a nada. Para que serve o passado, se não fazer a diferença daqui para frente? [...] E a ideia do museu com função social... é que possa ser um semeador de inspiração para que possa produzir futuros” (GF-BUMPUKU, 7º encontro, Falante: Gabriel, p. 183). Sob a ótica da Análise Crítica do Discurso (Fairclough), nota-se o uso intencional de verbos de produção e transformação (semear, produzir, modificar) aplicados à subjetividade humana.

Há aqui uma metáfora institucional potente: assim como o Grupo Jacto desenvolve máquinas para o plantio agrícola, o Museu desenvolve práticas para o “plantio de futuros”. A educação atua, portanto, como a tecnologia social que operacionaliza o Bumpuku (o compartilhamento da colheita/felicidade). Isso ecoa Paulo Freire, ao postular a educação não como transferência de saber, mas como prática da liberdade e construção de inéditos viáveis.

Nesse contexto, o “lugar” da educação situa-se na fronteira, entendida não como barreira, mas como uma Zona de Contato intercultural. É neste espaço de interseção que a rigidez das identidades se desfaz, pois o híbrido não é apenas o indeterminado, mas o que

resulta de um cruzamento (CANCLINI, 2008) de que as culturas deixam de ser puras para se tornarem permeáveis.

A educação em museus assume o papel de mediadora desse contato uma vez que comunicação em museus não é mera transmissão de dados, mas um processo de relação, de troca e de construção de sentidos entre o museu e seu público (CURY, 2005). A máxima citada no grupo focal, “Se não for pra todos, não vale”, demonstra que a educação no MSN responde a esse desafio criando acessibilidade não apenas física, mas intelectual e afetiva.

O episódio narrado sobre a menina retinta que questiona – “Tia, nós somos iguais?” – ao se ver representada ou acolhida, evidencia a superação de barreiras étnicas e sociais. A educação no MSN é o mecanismo de perenidade do Bumpuku e a *práxis* do Ubuntu. Se o fundador temia o esquecimento e o imigrante temia a exclusão, a educação soluciona ambas as angústias ao criar uma comunidade de aprendizado onde “ninguém cresce sozinho”.

A mudança de vocabulário dos gestores (de “guardar” para “semear”) não é poética, é política: o patrimônio deixa de ser o que brilha na vitrine para ser o que brilha no olho do sujeito transformado.

3.4 Cartografia Semântica e Regimes de Verdade: Uma Análise Lexicométrica

Para complementar a Análise Crítica do Discurso, procedeu-se ao levantamento quantitativo da frequência lexical nas transcrições das mais de 14 horas gravadas. Utilizou-se a técnica de agrupamento por radicais (*stemming*), preservando nomes próprios e institucionais para mapear a ancoragem territorial do discurso.

Para a análise do núcleo duro do Discurso (*Top Words*) foi feita a partir do *corpus* textual de todos os encontros do Grupo Focal Bumpuku. Neste sentido, o intuito desta seção é ampliar a análise puramente subjetiva incluindo dados brutos. Os dados levantados mostram que o imaginário do grupo focal está estruturado em quatro pilares: a Instituição, o Trabalho, o Território e a Técnica.

Tabela 02 - Distribuição quantitativa de radicais das palavras por categorias analíticas no discurso do Grupo Focal

Qtd	Radical/Palavra	Contagem	Categoria Analítica
1	Museu	407	Objeto Central (Hegemônico)
2	Nishimura / Shunji	221 (Soma)	A Autoridade do Fundador (O Nome do Pai)
3	Trabalh-	141	Valor Ético Central (Ação)
4	Jacto / Empresa	152 (Soma)	A Origem Corporativa
5	Importan-	110	Valoração (Juízo de Valor)
6	Café	98	A Memória Agrária (O Passado)
7	Fundação	75	O Contexto Institucional

8	Pomp- (Pompeia)	69	Ancoragem Territorial Local
9	Prédio / Constru-	108 (Soma)	A Materialidade do Espaço
10	Escola / Conhecimento	53 (Soma)	A Nova Missão (Educativa)
11	Tecnologia / Máquinas	131 (Soma)*	O Acervo Técnico

*Soma do cluster técnico: K3 (35), Colhedora (34), Pulverizador (22), Tecnologia (24), Máquina (implícita). Fonte: Autora, 2025.

A mineração dos dados foi feita pelo processo de filtragem das palavras o qual seguiu o Critério de Radical, chamado de *stemming*, que realiza a contagem da incidência pelo radical da palavra, exemplo: o número 141 para o radical "trabalh-" soma-se as palavras trabalho, trabalhar, trabalhador, trabalhou; para os 49 do radical "constru-" soma-se as palavras construção, construir, construído.

Essa contagem agregou na cultura material os itens Café, K3, Colhedora e Pulverizador. Isso prova que o museu fala de coisas concretas para gerar memória. A lista de incidência mostra que o museu não é lembrado pela comunidade entrevista, e referido, como um lugar de "objetos", mas como um lugar de "pessoas" e "ações".

A análise dos dados brutos obtidos permite traçar novos "Regimes de Verdade". A lista de incidência revela que o Bumpuku está alicerçado em bases materiais. Não se trata de uma simples contagem, pois a partir da análise segundo o conceito de Regimes de Verdade de Michel Foucault, ela ganha profundidade analítica. Ao observar como essas palavras se encadeiam, mapeou-se o discurso do museu, como produtor de uma "verdade" específica, sancionada e aceita pelo grupo, sobre o que significa lembrar e trabalhar naquele contexto. Identificamos assim três cadeias lexicais, clusters semânticos, ou agrupamentos conceituais que sustentam esse regime:

Cadeia 1: A Humanização da Técnica (O Regime Ético)

[MUSEU] → [NISHIMURA] → [TRABALH-] → [JACTO]

Segundo a análise Foucaultiana, o termo "trabalh-" (141 ocorrências) aparece logo após os nomes fundadores, superando "Educação" ou "Cultura". Isso indica que o regime de verdade do MSN é o do labor. A memória preservada não é a do lazer ou da contemplação aristocrática, mas a memória do esforço. O museu valida o fundador (Shunji Nishimura) como um intenso e incansável trabalhador, que venceu pelo resultado de seu esforço. Para Foucault, isso disciplina os corpos: ser parte dessa comunidade (Ubuntu) significa compartilhar a ética do trabalho.

Cadeia 2: A Metamorfose da Máquina em Saber (O Regime Pedagógico)

[CAFÉ] → [K3/COLHEDORA] → [TECNOLOGIA] → [ESCOLA/CONHECIMENTO]

A partir da análise Foucaultiana, percebe-se uma narrativa evolutiva nos dados. O discurso parte do Café (98), como o passado agrário difícil, passa pela superação técnica através das máquinas específicas (K3, Colhedora, Pulverizador), como uma forma de melhorar o trabalho penoso e desemboca na Escola (43) e no Conhecimento (10), como forma de agradecer ao Brasil.

O museu aqui opera um dispositivo de conversão: a máquina velha (“velharia” citada por Gabriel na análise qualitativa) é transmutada linguisticamente em “tecnologia” e “escola”. O poder do museu está em dizer: “Isso não é ferro-velho, isso é aula, são os vestígios da história, de uma história real e de alto valor”.

Cadeia 3: A Ancoragem Territorial (O Regime Identitário)

[POMPÉIA] → [BRASIL] → [JAPÃO] → [FUNDAÇÃO]

Na análise Foucaultiana, a forte presença de marcadores de lugar (Pompéia com 69, Brasil com 45, Japão com 32) revela que o museu atua como um “dispositivo de territorialidade”. Ele não flutua no vazio globalizado; ele amarra a cultura japonesa (Japão) ao chão brasileiro (Pompéia/Brasil). O regime de verdade aqui é o da integração, na qual o imigrante (Japão) torna-se figura fundante, de destaque, da cidade (Pompéia) através da instituição (Fundação).

Desta forma, a lista de incidência de palavras das falas dos próprios participantes confirma a tese de que o MSN é um híbrido. Ele mantém a reverência à hierarquia (Nishimura/Presidente somam alta frequência), mas a justifica através de valores sociais (Importan-/Escola).

A Clusterização Semântica auxilia a compreensão do “peso” que certos temas técnicos têm que, ao serem observados separadamente não é facilmente percebível, pois se dilui em várias palavras diferentes. Sendo um museu de tecnologia, a onipresença do café sinaliza que o trauma e a superação da lavoura são o mito fundador que sustenta todo o edifício tecnológico posterior. Como prova de que a memória da origem, sobre o sofrimento na roça desde a colheita manual até as geadas nas décadas de 60 e 70 é a base de tudo. O Bumpuku (felicidade na partilha) nasce, portanto, da escassez do cafezal para a abundância da colhedora.

3.5 Análise Discursiva do Mito do Japonês Herói Solitário nas falas do Grupo Focal

A trajetória de Shunji Nishimura reflete o *modus operandi* e o horizonte de expectativas comum à primeira geração de imigrantes japoneses no Brasil. Movidos inicialmente pela promessa de prosperidade rápida e pelo desejo de retorno à terra natal (*dekasegi*), esses sujeitos depararam-se com uma realidade hostil, marcada pelo engano contratual, pelo choque cultural e, não raro, pela segregação. Os relatos do Grupo Focal evidenciam esse sofrimento e a violência simbólica sofrida por essa população, especialmente no período pós-Segunda Guerra Mundial. A entrevistada [---] narra a perseguição enfrentada dos japoneses pelos próprios japoneses e brasileiros no interior paulista:

Teve essa perseguição no interior de São Paulo, foram muitos, [teve] um soldado japonês que veio [...] para o Brasil. Ele não aceitava que o imperador se rendeu. Então, aí ele começou a perseguir os próprios japoneses que não acreditavam [na vitória do Japão]. Então, marcava as casas e tinha briga entre eles. Eram os derrotistas e os vitoristas. [...] Eles faziam reuniões escondidas. [...] Eles casaram escondidos, por causa da perseguição dos brasileiros (GF-BUMPUKU, 8º encontro, Falante: Acsa, p. 184).

Sob a perspectiva de Foucault (1987), percebe-se a imposição de um biopoder que tentava silenciar e apagar a presença nipônica, forçando a comunidade a estratégias de resistência invisíveis, operando nas frestas do tecido social. Os conflitos eram internos e externos a comunidade.

Diante dessa hostilidade, o isolamento em colônias tornou-se não apenas uma imposição externa, mas um mecanismo de preservação identitária. A escola, nesse contexto inicial, operava como uma bolha de manutenção da língua e dos costumes, uma tentativa de salvaguardar a herança cultural frente à ameaça de apagamento. Como relembra Acsa:

Eu fui alfabetizada naquelas condições também [...]. Eu fui alfabetizada na escola japonesa. E era só entre gente. Depois que eu fui [morar] na cidade. Nesse período, meu pai já trabalhava na colônia japonesa. [...] Ele era de uma cultura... Meu avô tinha uma cultura simples. Você vai ter que estudar. E aí, a escola japonesa lá... O meu avô... A minha avó notou três terrenos para a colônia japonesa para fazer escola japonesa, a Associação Japonesa, isso em homenagem aos dois filhos que ela deixou no Japão. [...] E aí, ele não pôde tirar o diploma porque era descendente. [...] Porque [...] depois da Segunda Guerra Mundial, os japoneses poderiam se naturalizar como brasileiros. E muitos fizeram isso (GF-BUMPUKU, 8º encontro, Falante: Acsa, p. 184).

Contudo, a adaptação à realidade brasileira exigiu uma transmutação desse isolamento. A percepção de que o retorno ao Japão era inviável fez com que a energia outrora direcionada à repatriação fosse canalizada para a fixação e o enraizamento no Brasil.

Logo, a busca por relevância e inserção na sociedade de acolhimento passou, invariavelmente, pela valorização do conhecimento.

É neste ponto de inflexão que a trajetória da comunidade nipônica, personificada na figura de Nishimura, encontra na educação a sua principal via de emancipação. A entrevistada destaca essa distinção cultural intrínseca: “O propósito deles era fazer a educação. Porque a educação é importante. [...] A cultura japonesa traz em si um viés educativo mais ligado às possibilidades da escrita” (GF-BUMPUKU, 8º encontro, Falante: Abigail, p. 202).

Essa centralidade do saber é a gênese do que viria a ser a Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia (FSNT) e, posteriormente, o próprio Museu Shunji Nishimura (MSN). O acúmulo de capital cultural e tecnológico deixou de ser um instrumento de sobrevivência de um grupo segregado para se converter, via Bumpuku (“felicidade em compartilhar”), em um patrimônio educacional ofertado à sociedade brasileira, operando uma verdadeira educação intercultural e dialógica, nos moldes defendidos por FREIRE (1987).

A trajetória de prosperidade de imigrantes como Shunji Nishimura pode incorrer no risco de ser enquadrada, pelo senso comum, em um viés estritamente meritocrático. Sob a lente da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), a narrativa do “japonês trabalhador que venceu pelas próprias mãos” atua como uma prática discursiva que, embora celebre a resiliência, tende a invisibilizar a complexa teia de solidariedade comunitária que sustentou tais conquistas.

O Brasil apresentou-se como um território de trabalho árduo, mas as possibilidades de ascensão foram, na verdade, forjadas por um esforço intencional e coletivo das associações nipônicas. Como evidenciado nos debates do Grupo Focal:

Muita gente continuou morando no interior, que a gente conhece, por exemplo, pessoas de Bastos [...] E só o caçula, que foi estudar em São Paulo, mas tinha que pagar para ele ou a pensão ou internato [...] Os irmãos e os pais trabalhando lá no interior, que mandavam dinheiro desse internato ou da pensão [...] pagando todo o sustento para esse filho caçula estudar na faculdade. [...] Graças a ele [irmão mais velho] que eu pude estudar na cidade. E isso era uma gratidão, era alguma coisa que existia muito forte dentro da própria dinâmica familiar de pessoas que saíram do interior e vieram, entre aspas, arriscar a vida, mas era com o auxílio, com o foco no estudo (GF-BUMPUKU, 9º encontro, Falante: Natanael, p. 270).

O sucesso individual de figuras de destaque foi, portanto, o cume de uma montanha erguida pelo esforço grupal, refletindo uma dinâmica onde o indivíduo só prospera porque a comunidade o ampara – uma materialização empírica do Ubuntu e do Bumpuku. A fala de um os participantes do Grupo Focal sintetiza todo o sentimento comum e compartilhado pelo imigrante japonês e as motivações para a construção de instituições dedicadas a memória dos seus pares (para que as próximas gerações se lembrem):

Eu acho que esse sentimento exatamente, talvez, porque é imigrante. Você veio de um lugar para um lugar que eles não conheciam, que era o Brasil. Então, depois que vem, estabelece um país diferente da sua cultura, sua origem, seus costumes. Depois de passar um tempo, eles vão vendo que, se a gente não preservar a história dos ancestrais, a geração seguinte não sabe absolutamente nada; porque nasceu aqui, viveu aqui, cresceu aqui, casou aqui, tem filho aqui... eles não sabem nada do antepassado.

Então os velhos, quando começaram a ter uns 70 anos, decidiram que, se a gente não guardar essa história, a pessoa nem vai saber. E muita gente, nos anos 60, 70... tinham uns intelectuais japoneses daqui que até escreveram artigos que foram muito polêmicos, porque ele escreveu assim: “Se o imigrante, o filho do imigrante, continua assim, ele vai virar macaco”. Aí caíram em cima dele, coitado, acabou com ele.

Mas ele era um cara intelectual, que foi pensando. Ele escrevia artigos, mas era mais ou menos lógico; porque imigrante, agricultor, que entrou lá no fim do mundo, porque não tinha muita comunicação, nada, e cria os filhos ali, como pode... aí ele fala assim: 'Isso vai virar macaco', porque ele não tem nenhuma cultura, não sabe nada, mal fala, mal escreve e vai crescendo desse jeito. Essa era a preocupação e alerta desse intelectual, que tinha um fundamento.

E aí todo mundo começou: 'É, tem que mandar para a escola, porque não pode ser um macaco. Não pode ser feito desse jeito'. Além disso, muita gente no início, antes da guerra – o grupo que veio antes da guerra, até os anos 30, 40, antes de 40 – eles pretendiam voltar para o Japão. Então, como é que eles vão voltar se as crianças não sabem nada de japonês, nada da cultura japonesa, da história, da língua, dos costumes? Porque ele viveu aqui e vive no mato, no campo. Os pais também não têm tempo de educar, porque trabalham de sol a sol.

Então, eles acharam que era importante transmitir. Primeiro porque, quando voltarem para o Japão, eles vão ser maltratados, porque realmente é quase macaco. Aí eles acharam que era importante dar uma certa educação e deixar eles entendidos de qual é a formação dos pais, ou a história dos pais, de onde vieram. Porque se você não tem raízes – porque isso era a raiz, raízes do japonês – se você não tem raízes, bate um vento e você vai ser levado para qualquer lugar. Era essa a ideia.

Então, para ter raízes, tinha que ter história e tinha que manter isso, preservar, contar para gerações seguintes. Essa é a importância do museu. Porque, se não fosse, ninguém mais sabe o que aconteceu. (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Noemi, p. 263 e 264).

Esse profundo sentido de pertencimento e de ação em rede encontra respaldo nas neurociências, fundamentando a ideia de que a empatia e a retribuição social são intrínsecas à condição humana. Segundo Damásio (2012), os “marcadores somáticos” gerados pelas experiências emocionais de escassez e superação nos primeiros anos de imigração moldam os processos de tomada de decisão do indivíduo, direcionando-o para a construção de ambientes seguros e prósperos para os seus.

Paralelamente, os estudos de Nicoletis (2011) sobre os “neurônios-espelho” oferecem uma chave de leitura biológica para a solidariedade comunitária: a capacidade de espelhar

o sofrimento e o esforço do outro fundamenta o aprendizado social e a cooperação. Nishimura não construiu seu legado no vácuo; seu desejo de compartilhar (Bumpuku) é a resposta neurobiológica e cultural de um sujeito que se reconhece no outro, espelhando as dores e as vitórias da sua comunidade.

A musealização dessa memória, portanto, não pode se restringir à glorificação de um indivíduo isolado. Ao analisar esse contexto sob a ótica de Scheiner (2012), a respeito da relação Homem-Território, em que no conceito de Museu Integral (ideia nascida na Mesa Redonda de Santiago do Chile) o museu deixa de ser apenas o "objeto" fechado em um prédio e passa a ser a relação indissociável do Homem com o seu Meio (o Território) e como o sujeito transforma e significa esse espaço geográfico e social, transformando-o em patrimônio e lugar de pertencimento.

Percebe-se que a relação do imigrante com o novo território reconfigurou sua identidade, transformando o espaço hostil em um lugar de pertencimento. É nesse cenário que o Museu Shunji Nishimura se consolida sob os preceitos da Nova Museologia, atuando como o espaço de representação dessa rede de solidariedade (CURY, 2012). Ele não exhibe apenas as vitórias de um homem, mas salvaguarda o patrimônio imaterial, compreendido aqui como o etnoconhecimento e o esforço coletivo, de uma geração inteira que, por meio da educação e da ajuda mútua, transformou o luto da imigração na 'felicidade em compartilhar'.

3.6 Considerações

Embora Shunji Nishimura represente a figura do imigrante – historicamente um “excluído” que venceu adversidades em terra estranha –, a criação de seu museu não escapa de uma contradição sociológica. Ao musealizar sua trajetória, ele reproduz, em certa medida, o comportamento das elites tradicionais: o desejo de enaltecer o próprio trabalho e demarcar sua posição de prestígio na sociedade. O museu opera, assim, em uma dualidade: é um monumento de gratidão (Ichi-go ichi-e) e interculturalidade (Bumpuku), mas é também um instrumento de autoafirmação e poder, utilizando a lógica dos “vencedores” para se eternizar, uma lógica que raramente está acessível a outros grupos étnicos marginalizados no Brasil.

Os estudos de neurociência podem contribuir significativamente para a criação de ações educativas em museus, especialmente ao compreender a relação entre os sujeitos sociais, a memória e os bens culturais. Ao valorizar a diversidade cultural e promover a construção coletiva do significado dos bens culturais, as ações educativas museais se tornam mediadoras entre o público e suas memórias, além de ultrapassarem os limites físicos dos museus, alcançando o cotidiano dos diferentes grupos. Isso mostra como a educação em

museus pode desempenhar um papel estratégico na preservação da identidade compartilhada por uma comunidade ou sociedade.

Os estudos das neurociências podem contribuir para a criação de ações educativas em museus de diversas maneiras. Por exemplo, a compreensão dos processos de memória e aprendizagem pode ajudar na elaboração de estratégias educativas mais eficazes, considerando como o cérebro humano absorve, processa e retém informações.

A neurociência cognitiva pode fornecer insights sobre a percepção visual, auditiva e tátil, auxiliando na concepção de exposições e atividades que estimulem os diferentes sentidos dos visitantes. Também é possível utilizar conhecimentos sobre emoções e engajamento para criar experiências mais impactantes e significativas nos museus.

Ao compreender como o cérebro funciona em relação à percepção, emoção e memória, os profissionais de museus podem desenvolver abordagens educativas mais alinhadas com as capacidades cognitivas e emocionais dos visitantes.

Compreender os tipos de inteligência também contribui significativamente para a criação de ações educativas em museus, pois permite que os profissionais desenvolvam estratégias mais inclusivas e diversificadas. A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1994), sugere que as pessoas possuem diferentes habilidades e aptidões, indo além da tradicional noção de inteligência medida por testes de QI.

Ao considerar essa teoria, os educadores de museus podem elaborar atividades e exposições que abordem uma variedade de habilidades, como inteligência verbal-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Isso significa que as ações educativas podem ser planejadas de forma a engajar e atender a diversos perfis de visitantes, valorizando suas diferentes formas de expressão e compreensão do mundo.

Por exemplo, um museu pode oferecer atividades que estimulem a inteligência espacial através de exposições interativas ou que promovam a inteligência musical por meio de apresentações artísticas. Dessa forma, ao considerar os diferentes tipos de inteligência, as ações educativas em museus se tornam mais inclusivas e enriquecedoras para um público diversificado.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL

Frase de Shunji Nishimura

Queridos alunos, durante os três anos que passamos juntos, aprendemos a gostar de vocês.

Vocês são os meus netos.

Muitas vezes ficamos brabos com vocês, mas era com amor. Era para melhor ensinar vocês. Hoje que vocês estão indo embora, Nishimura quer dar um último conselho: vocês têm que ser o sal da terra.

O sal é um tempero precioso, ele se dissolve para dar gosto à comida. Ele desaparece, mas seu gosto fica. Vocês sejam o sal no meio do povo.

Desapareçam no meio do povo e ali transmitam tudo o que aqui aprenderam.

MORAES, 1998, p. 86

4. Educação, Comunicação e Mediação Cultural como Responsabilidade Social

Para Shunji Nishimura a educação não se tratava de apenas conteúdos escolares, para ele educar exige uma base moral, por isso na escola que ele criou sempre havia a preocupação de oferecer valores e instruir para a vida.

Com vista a esta valorização da educação como um pilar fundamental para a formação das pessoas e para a construção de uma sociedade mais consciente, ética e culturalmente rica, discutiu-se a relação entre cultura, informação, bens culturais e museus, destacando como a mediação da informação e da cultura pode influenciar a construção do bem comum. Nesse contexto, os profissionais de museus e instituições de informação desempenham um papel importante ao promoverem ações educativas que visam mediar o acesso aos bens culturais e contribuir para uma maior compreensão e apreciação da cultura.

Assim, ambas as abordagens convergem ao ressaltar a relevância da educação, dos valores morais e da cultura como elementos essenciais para o desenvolvimento humano e social, cada uma enfatizando aspectos específicos desse processo.

Se no capítulo anterior observamos como o legado material se consolida, neste capítulo buscamos entender como esse espaço dialoga com quem foi historicamente desprovido de tal representação. A fala da menina negra – que viu em um espaço de prestígio um igual – não foi um acaso; foi um chamado para investigar a educação em museus não apenas como transmissão de conteúdo, mas como reparação simbólica. Após o estudo de como é realizada a recepção no museu, utilizando o Grupo Focal, bem como a compreensão dos valores nele expostos (Bumpuku) tornou-se possível transpor a barreira cultural e tocar a ferida da desigualdade brasileira.

No presente estudo, procurou-se discutir a relação entre cultura, informação, bens culturais e museus a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Nossa análise se baseia na intersecção da Museologia, Ciência da Informação, Educação e Sociologia. O objetivo desta abordagem é compreender como a mediação informacional e cultural impacta a construção do bem comum; e como os museólogos e profissionais de museus e de outras instituições de informação, a partir de ações educativas, realizam a mediação de bens culturais.

Entendemos que "educação é cultura não somente porque socializa as ciências, as artes e a literatura, mas porque, ao se instituir, construiu significados e valores formulados coletivamente, nas interações humanas" (ARAÚJO, 2004, p. 8). Desse modo, foram correlacionados os fundamentos teóricos da mediação cultural e informacional com a educação. Além disso, a responsabilidade social nas áreas de Museologia e Ciência da Informação foi associada ao papel desempenhado pelos museus na mediação cultural.

O objetivo deste estudo foi discutir a interrelação entre cultura, informação, bens culturais e museus, analisando a contribuição dos profissionais de museus e instituições de informação na construção do bem comum através da mediação de bens culturais e ações educativas. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação consistiram em uma pesquisa teórica exploratória, analisando o discurso crítico presente nos trabalhos pesquisados.

Por meio de um levantamento e análise de literatura das áreas de Museologia, Ciência da Informação, Antropologia e Educação recuperamos dos artigos e dos autores citados neste estudo os seguintes termos de busca: “informação”, “educação”, “cultura”, “mediação”, “educação em museus” e “bens culturais” em bases de pesquisas das áreas acima citadas, por exemplo, a *Web of Science* (WOS), SCOPUS (Elsevier), SciELO.org, Brapci, dicionários técnicos das áreas, bibliotecas, entre outros.

4.1 A Tessitura Teórica: do Afeto à Consciência Crítica

Para discutir com profundidade as ações educativas no MSN, fez-se necessário realizar uma articulação entre os diferentes campos do saber no *corpus* teórico desta tese, formando assim, uma cadeia lógica que explica o processo de aprendizagem e transformação humana dentro do espaço museológico.

A premissa fundamental parte da Neurociência, com António Damásio, cujas proposições oferece uma visão diferente da cartesiana, que coloca razão e emoção como diferentes, separadas ou até opostas. Para Damásio, a emoção é um ingrediente indispensável na construção da racionalidade e da tomada de decisão (DAMÁSIO. 2010 e 2015). Segundo o autor, a consciência não é um mero processamento de dados, mas uma construção edificada sobre sentimentos e regulações vitais que começam muito antes da linguagem verbal.

Para Damásio (2018), é a “ordem estranha das coisas” que nos revela que os sentimentos são os fiscais da vida; sem a marcação somática da emoção, a racionalidade é incompleta e a aprendizagem se torna efêmera. No museu, portanto, o visitante não apenas “vê” um objeto, mas sente, e é esse sentimento que permite ao cérebro decidir o que deve ser memorizado e o que deve ser descartado. Essa biologia do sentir nos leva à plasticidade descrita pelo neurocientista Miguel Nicolelis.

O cérebro humano não é uma ilha isolada no crânio, mas um “criador de realidade” que se molda e se expande em contato com o ambiente e com os outros (NICOLELIS, 2020). Segundo o autor as fronteiras neurais são fluidas; ferramentas, espaços e narrativas podem ser incorporados ao nosso esquema corporal e mental. Quando transpomos tais conceitos

para a educação, percebemos que a exposição museológica funciona como uma extensão cognitiva e sensorial. O cérebro “relativístico” se adapta à cultura, e a educação atua como a força capaz de esculpir novas sinapses, transformando o potencial biológico em consciência crítica e cidadania.

Dentro dessa tessitura, o fenômeno da identificação – como o ocorrido com a menina negra no MSN, e entre o etno-reconhecimento com a cor da pele e com as tranças – encontra respaldo nos chamados neurônios-espelho (RIZZOLATTI; SINIGAGLIA, 2017). Esse sistema neural nos permite “simular” internamente a ação e a emoção do outro, constituindo a base biológica da empatia e da sociabilidade. Mas essa capacidade de “ler” o mundo e o outro começa ainda mais cedo, na educação intrauterina (PIONTELLI, 1995 e BUSNEL, 1997), onde o feto já capta ritmos, vozes e estados emocionais maternos, iniciando a construção de seu “Eu” em um diálogo químico e sensorial com o exterior (DAMÁSIO, 2020). Somos, desde o útero, seres programados para a conexão, e a ausência de representatividade positiva nos espaços de poder rompe esse espelhamento natural, gerando uma dissonância cognitiva que, o museu, inclusive, tem o dever de reparar.

Em diálogo com essas premissas, a educação em museus deve ser entendida como um laboratório de neuroplasticidade social. Se educar é, em essência, criar memórias e transformar comportamentos, o museu deve ser o lugar onde a “biologia do afeto” encontra a “sociologia da cultura”. Não se trata apenas de transmitir informações sobre o passado, mas de ativar circuitos emocionais que permitam ao sujeito – seja ele um imigrante japonês ou uma menina negra – reescrever sua própria narrativa interna.

A consciência crítica nasce, assim, quando o afeto valida a existência do sujeito, permitindo que ele se veja não como espectador da história alheia, mas como protagonista de sua própria humanidade. No contexto do MSN, isso significa que o objeto museológico só se torna significativo se ativar um “marcador somático” no visitante, ou seja, se a experiência for sentida antes de ser compreendida.

Sem o afeto e a emoção, não há memória de longo prazo; o museu seria apenas um depósito de informações esquecíveis. Para que a emoção, por si, não seja só um impulso ela deve ser convergida em cidadania, para isso precisamos da Educação. Cidadania, entendida como sentir-se dono do espaço público e ser capaz de agir sobre ele, pois ninguém defende aquilo que não ama. Como afirma Agostinho, “ninguém ama aquilo que desconhece” (AGOSTINHO, 2007, p. 66)

Além disso, a teoria de Damásio ressoa na pedagogia de Paulo Freire. O “afeto” gerado pelo museu é a matéria-prima para o diálogo libertador, pois “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.” (FREIRE, 1987, p. 45). O amor não é pensando aqui apenas como um sentimento, mas como um ato de coragem e se torna um requisito prévio, matéria-prima,

para que o diálogo libertador aconteça. A mediação cultural atua, portanto, como a ponte que transforma a curiosidade ingênua, emocional, em curiosidade epistemológica, ação crítica, permitindo que o sujeito leia não apenas o objeto, mas o seu próprio mundo.

E essa operação ocorre dentro de um dispositivo específico, o museu. Apoiando-nos na Museologia de Tereza Scheiner e Zbyněk Stránský, entendemos o museu não como um prédio, mas como um sistema de relações específicas do homem com a realidade. Sob essa perspectiva, o papel da instituição é propiciar o encontro no qual a musealidade se manifesta, compreendida não como um mero cenário, mas como um valor essencial atribuído a determinadas dobras do real onde essa educação afetiva e crítica pode efetivamente acontecer.

De acordo com Stránský, o objeto da museologia não é o museu em si, mas a *musealidade*, definida pelo autor como “uma relação específica do homem com a realidade” (Stránský, 1974, p. 28). Heidegger descreve o ser humano (Dasein) como um “ser-no-mundo”, não como um organismo neutro e separado, mas como um ser que habita e convive intrinsecamente com o mundo, em uma relação de pertencimento mútuo (Heidegger, 2005, p. 16).

O museu é o veículo pelo qual essa relação se materializa. Scheiner propõe pensar o museu como um fenômeno plural e transcultural, ‘identificável por meio de uma relação muito especial entre o humano, o espaço, o tempo e a memória, relação esta a que denominaremos ‘musealidade’” (SCHEINER, 2012, p. 18). O papel do MSN, portanto, é propiciar a atmosfera de encontro para que essa educação afetiva e crítica possa acontecer, transformando o visitante de mero espectador em sujeito ativo dessa própria relação fenomenológica.

Foi aplicada a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough como ferramenta de análise de dados qualitativos, por esta nos permitir enxergar como as estruturas de poder e as ideologias permeiam essas relações educativas, garantindo que a mediação trabalhe a favor da emancipação (Ubuntu) e não da dominação.

Dessa forma, a educação no MSN é analisada aqui como um fluxo contínuo: inicia-se no corpo que sente (Damásio), passa pela consciência que dialoga (Freire), estrutura-se no espaço que comunica (Museologia) e é validada pela análise que revela as tensões de poder (Fairclough).

A cultura, neste trabalho, é entendida como uma teia de significados que são produzidos, transmitidos e interpretados na vida social através de mecanismos simbólicos (GEERTZ, 2008). Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental como uma forma de mediação sendo a informação entendida como um registro de um conhecimento para uso posterior, resultante do produto/processo cultural.

Os museus podem ser compreendidos como meio para estabelecer relações entre indivíduos e a informação, além de serem vistos como relevantes para questões fundamentais

da sociedade tomados como consolidação da identidade cultural (CANCLINI, 2005) e na educação dos sujeitos (e do coletivo).

Mediar o bem-produzido é permitir que os indivíduos possam vivenciar a experiência de acesso ao conhecimento por meio da compreensão e da interpretação de informações e bens culturais, desafiando, assim, a mediação presente nos espaços museológicos (PINTO, 2012). O trabalho dos museólogos permeia um ato de transformação social, pois realiza trocas culturais por meio de ação educativa entre os sujeitos e os bens culturais - produtos da vivência em sociedade.

A mediação cultural, ao possibilitar o acesso crítico ao conhecimento, constitui-se em um processo de transformação social, ao promoverem trocas simbólicas e educativas entre sujeitos e patrimônios. Os museus de história devem ir além da simples apresentação entre narrativas dos vencedores e vencidos, conforme Chagas (2002), ao explorar as contradições e potencializar a criação de espaços discussão. Assim, o museu assume um papel ativo na democratização do conhecimento e na construção de novos saberes e memórias.

Nos museus de história, por exemplo, em vez de expor lado a lado a versão dos vencedores e a dos vencidos, explorar suas contradições. [...] é possível, reconhecendo o poder do documento, estimular e colaborar para a criação de arquivos, bibliotecas, centros de documentação e museus como processos comunitários, ferramentas de intervenção social, espaços de comunicação e educação transformadoras. A criação de [...] museus permanece como um desafio para todos aqueles que entendem que o papel dessas casas não é apenas o de guarda, e que, portanto, elas podem trabalhar a favor da democratização da produção de novos conjuntos de bens culturais, de novos saberes e de novas memórias até então não cogitadas (CHAGAS, 2002, p. 14).

Segundo Araujo (2004), as emoções e sentimentos estão intrinsecamente ligados à produção cultural; e a educação, ao utilizar os produtos culturais como objetos de conhecimento, lida e manipula essas emoções de forma orgânica.

De acordo com Damásio (2010), embora as emoções tenham um mecanismo semelhante em cérebros normais, as reações emocionais podem ser personalizadas em relação ao estímulo. Ao expandir essa compreensão individual para o coletivo, traz-se à tona o que Miguel Nicolelis (2020) aponta como a essência da nossa sociabilidade. Para Nicolelis, nossos cérebros evoluíram para entrar em sincronia uns com os outros, criando uma espécie de “Brain-Net” (rede cerebral). Nesse sentido, o processo de mediação cultural atua como um ativador dessa sincronização: quando o educador e o visitante compartilham uma experiência museológica, ocorre um espelhamento neural. O “conhecer” deixa de ser um ato isolado e passa a ser um fenômeno de ressonância, onde o DNA da nossa espécie – que é social e empático – é ativado para construir conhecimento conjunto. Influenciados pela cultura e educação, podemos controlar parcialmente nossas expressões emocionais, tornando-as

peçoais ou representativas de um grupo social. A cultura e a educação, portanto, desempenham um papel fundamental na construção da consciência humana; neste contexto, as emoções podem ser moduladas e personalizadas, influenciando as expressões emocionais e as ações individuais e coletivas (DAMÁSIO, 2010).

A construção do conhecimento está ligada à construção da consciência humana, produzida pelo cérebro, que “é uma estação de tomada de decisões” (DAMÁSIO, 2010, p. 241). A qualidade da educação deve focar na conquista da cidadania, acesso ao conhecimento, desenvolvimento da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade e tomada de decisões conscientes.

A cultura, entendida como produto da vivência em sociedade, está intrinsecamente ligada às emoções e sentimentos que a produzem, e é por meio da educação, que trabalha com a cultura e seus produtos, que é possível lidar e manipular essas emoções de forma orgânica. Os bens culturais podem ser (e são) transferidos a pessoas de culturas e histórias diferentes, conscientes ou não, por isso tais instituições e seus profissionais criam um espaço social para que um ser humano, cidadão do mundo, possa ter acesso à conhecimentos e quebrar preconceitos.

4.2 Cultura, Informação, Mediação

Procura-se construir um raciocínio interdisciplinar entre a cultura e a Ciência da Informação. Para Geertz (2008), a cultura é um conceito baseado em signos e símbolos. O ser humano está ligado a uma teia de “significados que ele mesmo teceu”. Sendo a cultura essa teia, a sua análise não é entendida “como uma ciência experimental em busca de leis, mas sim como uma ciência interpretativa em busca de significado” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Na Ciência da Informação, Alfredo de Souza (1983) revela a estreita relação da informação com a cultura quando afirma que “o meio ambiente da transferência de informação é a cultura”. Para o autor, é necessário que existam códigos e mecanismos simbólicos (a cultura) para a sobrevivência dos organismos, e que a informação preceda até “uma organização complexa – a sociedade” (SOUZA, 1983, p. 2).

Na definição de Informação de Cunha e Cavalcante (2008), a informação é um “registro de um conhecimento para utilização posterior”, que comparado à cultura, como processo social que produz, transmite, circula e interpreta e, nota-se conceitos relacionáveis; e mais estritamente quando é dado que a informação é uma “coleção de símbolos que possuem significados” (p. 201), aproximando-se ao conceito de cultura como uma “teia de significados” (GEERTZ, 2008, p. 4).

A informação mostra-se como um bem cultural de valor estratégico na organização social; visto a partir do conceito de estruturas significantes, “no seu sentido mais amplo, é aquilo que muda ou transforma tal estrutura” (FREIRE; ARAUJO, 1999, p.12). Essas estruturas significantes, segundo Barreto (1994), “só se transformam em informação, ao alterar a estrutura cognitiva de um organismo” (p.4).

Marteletto (1995) relaciona os conceitos de Cultura e Informação quanto a sua definição e função no campo social. Para a autora, a cultura é definida com um “conjunto dos artefatos construídos pelos sujeitos em sociedade [...] pelos quais dão sentido, produzem e reproduzem sua vida material e simbólica”. E a informação são os “artefatos criados pelas relações e práticas sociais [...], seja ela entendida como processo ou produto, é sempre uma probabilidade de sentido”. Segundo a autora, esses dois conceitos ou fenômenos são “interligados pela sua própria natureza” (p. 2).

Essa relação entre cultura, como artefato ou fenômeno da vida em sociedade, e a produção de informações, como manifestações da interação social; e a educação, como processo que visa promover o desenvolvimento humano, é fundamental para compreendermos como os indivíduos constroem e compartilham conhecimento e informações. Segundo Marteletto (1995), “a cultura é o primeiro momento de construção conceitual da informação, como artefato, ou como processo que alimenta as maneiras próprias de ser, representar e estar em sociedade” (MARTELETO, 1995, p. 2).

Almeida (2010) demonstra a relação entre a Sociologia e a Ciência da Informação e o quanto a compreensão do fenômeno social diz que as organizações de informação, como produtoras de representação, mantêm uma relação com os usuários de seus produtos padronizados, podendo este último compreender, usar e transformar esses produtos ou não.

Ao compreendermos como a informação, cultura e educação se interligam, surge a questão de como os museus atuam na sociedade, de forma relevante, abordando as questões fundamentais desta. Além disso, é importante analisar como ocorre a relação entre os indivíduos, suas necessidades de identidade, representação e convivência, e os museus.

O Conceito “Mediação” é um dos 21 termos listados na publicação “Conceitos-chave de Museologia”, observa-se, na definição apresentada, a presença de termos relevantes a essa pesquisa como: “ação de reconciliar”, “apropriação”, “reconhecem”, “percebe”, “compreende”, “intervém”, “alcançam”, “experiências”, “aparecimento”, “educativo”, “interpretação”, “facilita”, “subjetividade”, “promova”, “autoconhecimento” e “aventura” (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2014, p. 52, 53 e 54). Todos os termos apresentados são inerentes à prática profissional e são pilares da transformação social.

A fim de aprofundar os estudos sobre o conceito de mediação, buscou-se discutir junto aos diversos autores definições, limites e problemas acerca do uso elástico do termo e implicações no papel dos museus de facilitar, intermediar ou reconciliar os bens produzidos

pela sociedade aos sujeitos que buscam a satisfação de suas necessidades de informação (conhecimento, instrução, lazer e curiosidade).

Almeida (2008) faz uma análise crítica sobre os conceitos de mediação, mediação da informação e mediação cultural. Apresenta a dificuldade do uso do termo mediação, pois pode ser compreendido e aplicado em diferentes contextos, sofrendo um esvaziamento do seu significado. Para o autor, o conceito de mediação abrange uma variedade de atividades, desde o atendimento ao usuário até a criação de produtos e políticas relacionados à introdução do público em diferentes áreas de conhecimento. Portanto, uma definição consensual de mediação é difícil de alcançar, pois é contextualizada e se adapta a realidades diversas. Se por um lado o termo mediação passa por uma exagerada elasticidade e possível inutilidade por excesso de redefinições para abranger diversos contextos, por outro lado, pesquisas a respeito dos limites e conceitos do termo foram se desenvolvendo.

Almeida Junior (2015) define mediação da informação como todas as ações de intervenção realizadas por profissionais da informação em ambientes de recursos informacionais, com o objetivo de satisfazer, de forma temporária e parcial, uma “necessidade informacional”. Essas ações podem ser diretas ou indiretas, conscientes ou inconscientes, individuais ou coletivas, e podem gerar “conflitos e novas necessidades informacionais” (ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.25).

Na definição apresentada por ele, percebe-se que há uma clareza no que se refere à ação mediadora de um profissional da informação e os limites dessa ação no contexto da apropriação da informação. A definição também evidencia o que o autor denomina de as duas dimensões da mediação da informação: a “mediação intrínseca da informação” e “mediação extrínseca da informação”.

A primeira relaciona-se com a atuação do profissional de informação no exercício do seu fazer, seja na organização, gestão, controle, criação de ferramentas ou atendimento ao público. A segunda, a mediação extrínseca da informação, refere-se uma atuação mais propositiva na educação do indivíduo que busca a satisfação de suas necessidades de informação.

Aquino (2004) faz um relato histórico da trajetória do formato do livro e dos textos ao longo do tempo, visando compreender as transformações ocorridas nas bibliotecas e papéis que elas desempenham em cada momento de mudança. Para a autora, a cultura digital, mais do que modificar a cultura impressa, impulsiona os indivíduos para os meios informacionais digitais e, neste contexto, importa aos profissionais a “aquisição de novas competências e habilidades para o desenvolvimento dos serviços informacionais” (AQUINO, 2004, p. 9).

Para Almeida (2008), a mediação e a função dos mediadores profissionais desempenham o papel de capacitação educacional e cultural para o uso das informações, a fim de que os indivíduos possam saber “onde está a informação, como buscá-la, transformá-

la em conhecimento específico para fazer aquilo que se quer fazer” (p. 20). Trata-se de uma função de “conectar os indivíduos, as bases de conhecimento local, às demais fontes de informação e conhecimento disseminadas na sociedade” (p. 21).

Os autores Martins e Marteleto (2019) consideram o mediador da informação como um agente, um intelectual orgânico que pode desempenhar as práticas dos profissionais da informação e estar comprometidos com as “transformações sociais” (p. 18). Essa é uma realidade que demanda certa atenção e tratamento no que diz respeito a como é feita a disposição de conteúdo e de que forma elas contribuem com a construção de conhecimento sob pena de a mediação ser ineficiente ou não preencher as necessidades informacionais do sujeito.

Ressalta-se aqui, que, apesar de a Ciência da Informação fornecer bases históricas importantes, não se confunde os papéis dos museólogos, com os profissionais de outras instituições de informação. Na perspectiva desta tese, o museu não é um repositório de dados, mas um fenômeno que preserva e comunica a ação dos sujeitos por meio de vestígios físicos ou bens imateriais.

A informação é um insumo; o conhecimento é o processo dinâmico e transformador gerado pela experiência educativa. O foco, portanto, desloca-se da recuperação da informação para a construção de sentidos, onde o 'conhecer' envolve a totalidade do ser — razão, emoção e corpo.

De acordo com Decarolis (2020) os museus, nos dias de hoje, ocupam um lugar de destaque devido à importância de sua função social, embora nem todos reconheçam isso, assim como suas estratégias de comunicação e pesquisa, ou o diálogo aberto que mantêm com diversos públicos. Para se tornar “um participante ativo nas transformações exigidas pelo momento atual” (DECAROLIS, 2020, p. 23), é essencial ter a capacidade de discernir a diversidade das civilizações dos povos que compõem a vasta região da América Latina, assim como os traços que as unificam.

Neste processo, tradições, memórias e lugares de memória, identidades e agentes sociais cristalizam-se e se transmudam, com ritmos e dinâmicas de variada duração, intensidade e velocidade. Desta forma, a região e o local apresentam-se como território histórico, como espaço e construção social, como condição e também como resultado da ação dos homens. (ALMEIDA, 2020, p. 136 e 137).

Para as autoras Freire e Araújo (1999), a atuação profissional consciente do seu papel na sociedade, caracteriza-se como uma responsabilidade social para a área e para o mundo. Considera-se que, desde seu surgimento, na segunda metade do século XX, a Ciência da Informação aponta um papel social importante no cenário de explosão de informações, o encurtamento do tempo e do espaço e o franco desenvolvimento das tecnologias de

informação e tecnologias de interação social, propondo categorias de organização e integração de sistemas.

Nesse contexto, as questões sociais, a representação e a produção de bens culturais desempenham o papel de instrumento de produção, uso e reuso de informação, pois os museus na realidade trabalham como elo, ligando a sociedade a ela mesma. Uma vez que eles, de acordo com seus métodos e características próprias do fazer, mediam o bem-produzido, em um dado momento, com os indivíduos em momento futuro, poderão ou não produzir outra informação ou conhecimento.

Cury (2011) discute que o museu contemporâneo ora exclui o saber popular, e com isso os indivíduos das classes populares; ora faz uma tentativa de preservação desse saber com o uso de “alguns artifícios do massivo” (p. 18). Concorde-se com a autoria de que mediar, no sentido de apenas transmitir uma narrativa oficial não é respeitar o saber do popular. Que “educar” os indivíduos para que “receba” da melhor maneira possível as informações veiculadas não é o suficiente para “romper com essa lógica estabelecida no passado.” (p. 18).

Evidencia-se, assim, a importância aos modos de educar para a liberdade de agir e pensar para o bem de todos. Para Cury (2011), a mudança de postura está em “aprender a contemplar o popular sem apelar ao massivo e aprender a partir das formas de uso do museu pela sociedade da qual o popular faz parte” (p. 18). E aprofundando-se mais, é importante perceber que a mediação causa transformação quando encontra um lastro de identificação no indivíduo que interage e vive a experiência museológica, pois “a educação não é mediação, a mediação é o cotidiano do público” (CURY, 2011, p. 21).

A provocação posta neste é que uma vez que a sociedade produz cultura, documentos, informações e bens culturais, que são as pessoas que usam, buscam e recuperam e, os museus por sua vez, mediam o acesso, questiona-se: poderiam as Instituições de Memória, os museus, mediar a produção cultural, sendo aporte, suporte, espaço cultural ativo?

4.3 Mediação e Transformação social

Os conceitos de mediação cultural e mediação da informação por vezes são usados, equivocadamente, como sinônimos, mas eles apresentam diferenças entre si. Apesar de ambos darem o sentido de ação conexão, o conceito mediação cultural é mais específico e tem “o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual” (COELHO, 1997, p. 247). Esta função de facilitar a compreensão há muito já está presente no processo educacional, que estimula o desenvolvimento das funções cerebrais dos indivíduos.

A mediação cultural visa capacitar ou estimular os “indivíduos ou coletividades” a apreciar as “obras de cultura e arte”, com objetivo de possibilitar a identificação das características e significados do universo observado.

Marteletto (1995) refere-se à forma com que os “os significados, símbolos e signos culturais são transmitidos, assimilados ou rejeitados pelas ações e representações dos sujeitos sociais em seus espaços instituídos e concretos de realização” (p. 4), entretanto, ela reforça que esses agentes sociais estão inseridos em um contexto social (origem de classe ou grupo social) que determinam os “*habitus*”. Para a autora *habitus* é um conceito que se refere ao “esquema de percepção e ação” adquirido pelos indivíduos através de sua história social, permitindo-lhes agir de forma prática em situações sociais específicas (MARTELETO, 1995, p. 5).

Os sujeitos, em suas práticas sociais, realizam a prática informacional, pois a “dinâmica cultura” da assimilação e transmissão dos elementos culturais (símbolos, signos, significados) constitui “as ações e representações dos sujeitos sociais em seus espaços instituídos e concretos de realização” (MARTELETO, 1995, p. 3-4).

Para Marteletto (1995), a “produção e reprodução dos artefatos culturais se realiza pelo modo informacional, [...] nestas sociedades, toda prática social é uma prática informacional” (p. 4). Segundo Almeida (2010, p. 169), “a organização molda não só o quê é feito, como também o quê os usuários desejam que as representações façam”. De acordo com Almeida “toda representação da realidade social é parcial” (ALMEIDA, 2010, p. 169).

Uma vez que a organização tem a capacidade de moldar a representação, ela pode também regular o acesso; a questão central da mediação cultural é o poder. O poder da decisão sobre os conteúdos a serem apresentados, a forma de organização (que oportunize o acesso aos diferentes públicos), a educação para que se compreenda o que está acessando ou até, com uma postura proativa, o poder de levar acesso ao alcance de um público que talvez não teria esse acesso.

Ao discutir sobre os conceitos de público real, público potencial, não-público e ralé estrutural, os autores Rabello e Almeida Junior (2020) concluem que as “unidades de informação e/ou contextos de mediação da informação e da cultura passam a ser oportunidades para profissionais de informação darem visibilidade ao não-público de modo que sejam, enfim, reconhecidos como público” (RABELLO E ALMEIDA JUNIOR, 2020, p. 21).

A mediação cultural e a mediação informação são de responsabilidade dos profissionais de instituições de cultura e de informação, pois a mediação é uma atividade inerente ao fazer profissional em museus, centros de cultura e em unidades de informação. Em Coelho (1997, p. 248) e Cunha e Cavalcanti (2008, p. 242) na definição de mediador cultural, os arquivistas, bibliotecários, museólogos e outros são considerados os profissionais responsáveis por exercer a atividade de mediação de cultura.

Canclini (2005) apresenta um olhar interdisciplinar para refletir sobre o que ele chama de “ordem intercultural globalizada” (p. 268) buscando captar as contradições, conexões, tensões e diferenças presentes em um mundo cada vez mais conectado, para verificar se é possível uma “cidadania globalizada” (p. 268), na qual se deveria construir uma “comunicação com os diferentes, corrigir as desigualdades e democratizar o acesso a patrimônios interculturais.” (p. 268).

O acesso ao belo e aos bens culturais e informacionais é um direito, com requinte de dignidade, de todo ser humano. Segundo Kátia Neves (2003), “a guarda tem que ter a finalidade de extroversão para que se dê a educação da memória. Em suma, estes procedimentos têm a potencialidade de transformar o patrimônio em herança cultural” (p.17). É preciso dar atenção ao que a sociedade produz quanto à cultura, para que haja representação, reconhecimento e educação, que é o caminho da transformação social.

Em uma sociedade que está sempre se informando voluntaria ou involuntariamente, a busca por fontes mais precisas se torna mais forte. Mas, nem toda busca por informação pode provocar transformação. Ao relacionar o conceito de informar de Barreto (1994) e os processos neurais estudados por Damásio (2010) compreendemos que a informação adquire “poder de ação” quando se torna uma mensagem “com intenção direcionada e assimilação possível”. Por meio de fatores educacionais, a comunicação que passa dos sentidos até o cérebro, essa informação se transforma em conhecimento científico, modificando a realidade de acordo com a intenção.

Como já visto, a capacitação (educar para apropriar) dos indivíduos (para encontrar ou acessar a mensagem que buscam) necessita ser intencional e propositiva. Ao passo que as informações podem interagir e transformar os indivíduos, a responsabilidade dos profissionais da informação não está posta apenas na gestão e preservação das informações e documentos, mas essa responsabilidade é potencializada na necessidade de ações. Transformando-se, assim, o profissional e as Instituições de Memória em ator(es). Freire (2006) compreende “ator” como qualquer grupo de pessoas que possua “capacidade de ação coletiva consciente em um contexto social” específico, abrangendo tanto grupos informais dentro de uma organização como grupos formalmente constituídos (Freire, 2006, p. 65).

Compreendendo essa contingência, de ter uma atuação efetiva junto à sociedade, o trabalho do profissional da informação caracteriza-se por ser um agente de transformação social, na medida em que media as relações de trocas culturais. Para os autores Freire e Araujo (1999) o trabalho dos profissionais da informação consiste em facilitar a comunicação do conhecimento para aqueles que precisam poder contribuir para a construção de um espaço social onde todos tenham acesso igual ao conhecimento, “fortalecendo as relações de solidariedade necessárias para a evolução da humanidade” (1999, p. 14).

Freire e Araújo (1999) fazem pensar em uma ação com um sentido mais elevado, a de busca do bem comum. De maneira a se empenhar pela busca da dignidade da pessoa humana, pensando no cidadão do mundo, com o propósito de romper preconceitos.

Outra relação conceitual levantada por Albuquerque *et al.* (2016), é entre o conceito de informação com o de memória. Para os autores, a informação é produzida nos processos de representação e expressões culturais e é materializada em forma de “documentos e monumentos”. Segundo Albuquerque *et al.*, a conexão entre informação e memória se manifesta quando um conjunto específico de informações relacionadas ao passado de expressões culturais é reunido e interligado, revelando um senso de compartilhamento desse passado em comum (ALBUQUERQUE *et al.*, 2016, p. 139).

O compartilhamento da memória passa pelo processo contínuo de uso e produção de informação: produzir, adquirir, transformar, (re)produzir e sucessivamente, a saber o processo do conhecimento (AQUINO, 2008). Para que esse compartilhamento seja possível, a informação precisa ter uma matéria.

Frohmann (2008) apresenta uma argumentação a respeito da materialidade da informação. Para o autor “a documentação se torna o meio de materialização da informação” (2008, p. 21). De outra forma, a informação seria de difícil compreensão, pois a informação seria demasiadamente subjetiva, como no mentalismo de Hjørland, citado pelo autor, que enfoca a mente como a realidade da informação.

A provocação feita por Frohmann é que apenas a clara compreensão da materialidade da informação pode aproximar os estudos de informação aos usos sociais, culturais e públicos dos sistemas de informação. A informação precisa ter uma materialidade para ser observada, estudada e aplicável. Ao defender a importância da materialidade da informação, Frohmann argumenta que a investigação do papel da documentação na criação de tipos ou de categorias de pessoas fomenta a existência de pessoas.

A documentação é necessária para que haja informações sobre categorias materializadas de pessoas. E de que maneira os documentados fomentam a criação de categorias de indivíduos? Na medida em que a documentação de informações sobre categorias de indivíduos é institucionalmente formalizada. Assim, uma categoria de indivíduos existe a partir da materialização da informação sobre categorias sociais e culturais, pois a documentação fornece “massa e peso de identidades específicas, ou meios específicos de existirem como uma pessoa” (FROHMANN, 2008, p. 27).

Deslocando esse conceito de materialização na criação de categorias de pessoas para as questões manifestações socioculturais e representação, considera-se que à medida que a materialização da informação a respeito capital cultura, como gosto musical, hábitos de leitura, hábitos alimentares, capacidade de disciplina, modo de vestir, falar e agir em sociedade, expressões artísticas entre outro, são documentados a respeito de diferentes tipos de pessoas

e agrupamento de pessoas cria-se novas categorias de pessoas que passam da invisibilidade para existência.

Assegura-se, dessa maneira, sua representação e formação como ser vivente. Portanto, a sobrevivência de manifestações culturais depende da materialização, do reconhecimento, da documentação formal dessas manifestações ou categorias socioculturais.

Os autores das áreas da Museologia e Ciência da Informação têm buscado aprofundar-se nos estudos científicos a respeito das questões culturais, pois não basta apropriar-se das dimensões culturais na medida em que estas se encontraram firmemente afirmadas nas bases educacionais, é preciso, também, compreender que a cada momento as relações humanas e as traduções dessas ações (em forma de arte, memória, documentos, informações) se apresentam, para a área, mais densas e interdisciplinares.

Deste modo, as ações realizadas nos museus e instituições de informação podem subsidiar os recursos necessários (desde um espaço, local, até o educativo) para a interação e construção coletiva, social e comunitária da memória. Observar, também, que autores clássicos da mediação e da informação construíram seus conceitos focados na dimensão social e política, ainda sem considerar as recentes descobertas sobre o consciente humano e a neuroplasticidade.

O que alguns autores chamavam de “apropriação da informação”, a neurociência hoje – por meio dos estudos de plasticidade (NICOLELIS, 2011 e KANDEL, 2009) – permite-nos reler como “remodelagem sináptica”. Ao mediar, não estamos apenas transferindo dados (informação), mas literalmente alterando a arquitetura cerebral do visitante através da plasticidade. A experiência altera fisicamente as conexões do cérebro.

O mediador atua na química do cérebro do outro. Portanto, supera-se a visão da mediação apenas como ponte informacional; ela é um mecanismo biológico de transformação, onde o cérebro utiliza o “outro” como referência para se reconfigurar. Educar para a liberdade, nesse contexto, é reconhecer que o sujeito já traz conhecimentos incorporados em suas sinapses, mas que, através da mediação afetuosa, essas conexões são passíveis de mudança – para frente, expandindo a consciência, ou para trás, ressignificando traumas.

Guarnieri (1990, p. 10) argumenta que a preservação proporciona a construção de uma memória que permite o reconhecimento de características próprias, de modo que a identidade cultural se vincula diretamente à autodefinição e ao fortalecimento de uma consciência histórica. Esse entendimento reverbera na formulação de Scheiner (1998), que define o museu como uma instância relacional por excelência, ou seja, a instituição é o próprio espaço da relação, cuja existência cessa na ausência desse vínculo com o humano. É sob essa mesma ótica que Chagas (2000, p. 13) consolida a discussão, afirmando que o compromisso, neste caso, não é com o ter, acumular e preservar tesouros, e sim com o ser

espaço de relação, capaz de estimular novas produções e abrir-se para a convivência com as diversidades culturais.

Sendo fundamental perceber que mais do que dar acesso a uma informação, questiona-se se é possível que os indivíduos de uma sociedade sejam ativos dentro dos museus, se reconheçam, construam suas memórias e registrem sua cultura, pois abrir espaço para que essas traduções da realidade a fim de que sejam expostas é uma disposição para o aprendizado, mesmo que não signifique uma transformação social de imediato.

Wagensberg (2000, s.p.) ao demonstrar como a conversação é um fator distintivo do ser humano e, ao mesmo tempo, construtor da cultura como caracterização da organização dos seres humanos como sociedade diz que “o cientista e o conversador virtuosos acreditam na conversação e, para eles, o interlocutor é um luxo”. Encontrar a necessidade de fala, em certa medida não é uma tarefa difícil, mas sim quem está apto a ouvir/receber o que precisa ser dito/externalizado. O esforço de construir estruturas e espaços de trocas e conversação é uma ação “talvez seja o melhor treinamento que um ser humano possa ter para ser um ser humano” (WAGENSBERG, 2000, s.p.). Portanto, identidade é poder, acesso ao belo é direito, memória é dignidade.

As ações realizadas nos museus, como espaço educativo e de construção de conhecimento subsidiam os recursos para a construção coletiva da memória, promovendo interação e convivência com as diversidades culturais. A preservação e a conversação permitem o reconhecimento de identidades culturais e a conscientização histórico-social. É também importante que os sujeitos possam ser ativos nos museus, construindo suas memórias e registrando sua cultura. A relação entre cultura, conhecimento, patrimônio cultural e museus é explorada através da mediação e das atividades educacionais. E a conversação, neste cenário, mostra-se essencial para a construção espaços de convívio e o aprendizado coletivo.

A capacidade da informação e da memória está diretamente ligada ao educar como verbo e ação, que promove identidades singulares e plurais. A construção do conhecimento se dá por meio da construção da consciência humana como uma produção cerebral.

A educação enquanto um processo de ensino e aprendizagem que envolve aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, visando o desenvolvimento pessoal e social, se relaciona com a informação, enquanto um conjunto de dados ou fatos organizados e significativos, que podem ser comunicados e compreendidos, fornecendo conhecimento sobre determinado assunto.

Relaciona-se a educação em museus com os estudo sobre “vivências”, da área da fenomenologia. Por isso, estudo de vivência surge da busca por entender a constituição da pessoa humana, seus interesses, como as novas ideias e conhecimentos se formam, e como os encontros humanos influenciam o sujeito, desde suas escolhas até sua individualidade.

Por que estudar as neurociências na área da museologia, qual a relação entre as áreas? A ação da pessoa e da comunidade é um dos princípios da ação social e política. A pessoa humana não vive nem se desenvolve isoladamente, mas sim em comunidade.

O estudo da pessoa humana, da comunidade, da empatia e das relações humanas ajuda a compreender a liberdade responsável e a consciência, pois estes últimos proporcionam força espiritual aos membros de uma comunidade e podem sustentar as pessoas em situações de dificuldade, semelhantemente ao vivido na pandemia mundial de 2020.

O museu é um espaço múltiplo, que permite uma troca constante de conhecimentos, experiências e vivências. Ao entrarmos em um museu, somos tomados por um universo de sensações e expressões que nos ensinam mais sobre o mundo em que vivemos. Neste sentido, educar configura-se como uma dimensão central e um compromisso social dos museus! (IBRAM, 2016).

Ao abordar o tema da pessoa, é importante compreender a constituição do ser humano e sua singularidade, tanto do ponto de vista biológico, apoiando-se nas neurociências, quanto do ponto de vista social, com base nos estudos da fenomenologia. Cada pessoa é única e singular, e compreender sua formação desde a infância até a vida adulta é essencial, bem como a empatia e as manifestações de massa.

Quanto à sociedade de massas, é importante distinguir entre sociedade e comunidade como tipos de agrupamentos humanos. A comunidade não anula o ser humano; pelo contrário, permite o desenvolvimento de cada pessoa, especialmente das crianças e jovens que se desenvolvem em família, na escola, ou demais espaços de convivência, em que o museu é um destes espaços.

A fenomenologia, escola filosófica que surgiu no início do século 20, propõe uma reflexão sobre os fenômenos que se manifestam diante de um sujeito. Seja um fenômeno natural, social (como política), econômico (como o capitalismo) ou qualquer coisa que se apresente para nós, enquanto sujeitos, pode ser analisada como fenômeno. A palavra "fenômeno" vem do grego "phainomenon," relacionada ao radical "phoz," que significa luz. O fenômeno lança luz sobre o que observamos no entorno para compreender tudo à nossa volta.

A reflexão sobre a fenomenologia sobre o fenômeno como uma manifestação diante do sujeito remete a ideia do "museu fenômeno" como um espaço que independe de um tempo e espaço específicos, mas que se revela como um espelho das diferentes categorias de representação social.

Este é o Museu que desejamos estudar: o museu fenômeno, o museu processo, o museu que independe de um espaço e de um tempo específicos, mas que se revela, de modos e formas muito definidas, como espelho e símbolo de diferentes categorias de representação social. Museu é, pois, um nome genérico que se dá a um conjunto de manifestações simbólicas do homem e da sociedade. Não é um espaço que se moderniza, nem um

território que se protege. Não é um edifício escuro cujo destino seja transformar-se em centro cultural [...]. Não há milagres, há pluralidade. Não há razoes, há contradições. Não há controle de processos, há perplexidade pelo câmbio, há emoção. Esse é o Museu como o devemos ver na contemporaneidade, memória em projeto, espaço de criação habitado pelas musas, instância de representação desse sujeito multifacetado que é o homem (SCHEINER, 1998, p. 18).

A proposta da filosofia fenomenológica é nos aproximarmos dos fenômenos com mente aberta, deixando de lado preconceitos e ideias pré-concebidas para permitir que a realidade se revele em sua essência. É também oferecer um olhar a algo como se nunca tivéssemos olhado antes.

Essa concepção mais ampla de museu, apresentada e defendida por Scheiner (1998), como um conjunto de manifestações simbólicas do homem e da sociedade convida a repensar o papel e a função dos museus na contemporaneidade.

A abordagem fenomenológica, com mente aberta e sem preconceitos, para permitir que a realidade se revele em sua essência, provoca para um olhar desprovido de preconceitos e preconcepções e desafia a enxergar as coisas de forma renovada e libertadora.

O "museu fenômeno" como um espaço que independe de um tempo e espaço específicos, mas que se revela como um espelho das diferentes categorias de representação social, também se apresenta como um conjunto de manifestações simbólicas do homem e da sociedade, a fim de permitir que a realidade se revele em sua essência. Enfatiza-se a necessidade de uma abordagem desprovida de preconceitos e preconcepções para compreender os fenômenos e as manifestações simbólicas do homem e da sociedade.

Quando observamos o ser humano, percebemos que ele depende do encontro com o outro. Segundo Stein (2007, p. 33) “Se queremos saber o que é o ser humano, devemos nos colocar da maneira mais viva possível na situação em que experimentamos a existência humana, isto é, aquilo que dela experimentamos em nós mesmos e em nossos encontros com outros seres humanos” (STEIN, 2007, p. 33, tradução nossa). É nesse encontro consigo mesmo e com o outro que descobrimos o que é o ser humano.

Para ensinar uma criança ou compreender a pessoa humana em geral, é essencial entender seus interesses e a dinâmica de seu desenvolvimento desde a infância. A fenomenologia põe em evidência essas vivências. A abordagem fenomenológica tem sido utilizada para compreender as experiências humanas de forma mais profunda, relacionando-as com a percepção, a reflexão e a ação consciente.

A ação educativa se apresenta deveras complexa, pois o museu como fenômeno é complexo, assim como também é complexo o ser humano. Na educação em museus, sugere-se que os museus desempenhem mais o papel importante na ampliação dos horizontes das

peessoas, oferecendo experiências que possam impactar positivamente suas vivências e percepções.

A ideia de os museus exercerem uma ação libertadora sugere que esses espaços podem ser catalisadores de transformações pessoais e sociais. Este é o potencial transformador dos museus: oferecer oportunidades para as pessoas expandirem suas vivências, compreenderem melhor a si mesmas e ao mundo ao seu redor, e se abrirem para novos valores e experiências. Desta forma, essa visão do museu como um espaço que estimula a reflexão, inspira mudanças e promove uma compreensão mais ampla do mundo e das experiências humanas sugere uma função significativa para o papel dos museus na sociedade.

4.4 Análise Crítica do Discurso e sua ressonância nos museus

A análise crítica das falas do Grupo Focal Bumpuku evidencia a constituição de um discurso celebrativo, profundamente vinculado à memória de Shunji Nishimura, mas que se expande para dimensões educativas e comunitárias. No nível textual (Fairclough, 2001), observa-se a centralidade de termos como acervo pessoal, preservar, legado, valores, bem como a recorrência a expressões identitárias como os valores do ecossistema de Inovação em que o MSN se insere, tais como Ninguém cresce sozinho e Felicidade em Compartilhar. A escolha lexical atua como mecanismo de naturalização ideológica (Fairclough, 1995), pois associa automaticamente o museu a virtudes morais e à ideia de pertencimento coletivo.

No nível da prática discursiva, percebe-se a passagem de um discurso do fundador, centrado na intimidade e no rito dos encontros (presentes, registros fotográficos, celebração do encontro – ichigo ichie), para um discurso institucionalizado, marcado por práticas museológicas profissionais: ordenação cronológica da exposição, criação de reserva técnica, elaboração de projetos educativos formais.

Essa transição evidencia, na perspectiva de Cury (2011), o deslocamento do museu de “guardião” da memória empresarial para mediador cultural, especialmente a partir do projeto “Escola no Museu”. A mediação passa de modelo disciplinar (Foucault, 1987) – com regras rígidas e controle dos corpos – para um modelo lúdico e participativo, em que se privilegia a escuta e a interação com as crianças.

No nível da prática social, os discursos revelam tanto as potencialidades transformadoras quanto os limites estruturais da instituição. De um lado, a abertura à comunidade – antes restrita a convidados do Sr. Shunji, passando por visitas de parceiros do Grupo Jacto – para que o museu seja apropriado pela população local, funcionando como espaço de pertencimento, memória e educação intercultural. De outro, permanecem tensões:

a necessidade de autorização para projetos, o receio de ampliar o acesso, a centralidade da narrativa do fundador em detrimento de outros atores dentro e fora do núcleo familiar, empresarial e da comunidade.

Neste sentido, os objetos técnicos (as primeiras máquinas, a colhedora de café K-3, a sopradora Kaltex) são discursivamente mobilizados como evidências de modernidade e inovação, reforçando a imagem do fundador como visionário. Contudo, ao enfatizar a memória técnica e empresarial, o museu corre o risco de obscurecer outras memórias locais (como as de trabalhadores do Grupo, outros migrantes, das mulheres e de comunidades tradicionais). Aqui se situa o desafio de ampliar a interculturalidade, deslocando o foco exclusivo do fundador para a pluralidade de experiências e identidades (Cazelli, Marandino & Studart, 2009).

Assim, a leitura crítica dos discursos evidencia que o MSN se posiciona como agente de legitimação social e de formação moral – o que pode ser positivo para coesão comunitária, mas exige cautela para não reforçar hegemonias silenciosas. Ao mesmo tempo, o potencial emancipatório do museu está presente nos relatos sobre experiências educativas que despertam curiosidade, estimulam cooperação e permitem que sujeitos historicamente excluídos (como crianças da rede pública, jovens de grupos em vulnerabilidade) encontrem-se representados.

4.4.1 Nível Textual (descrição)

No nível descritivo, observa-se uma recorrência lexical e discursiva centrada em valores (palavras/expr.: Bumpuku, “ninguém cresce sozinho”, trabalho duro, humildade), em memória pessoal (ex.: acervo pessoal, presentes, fotografias de registro) e em figuras de legitimação (narração de encontros com autoridades, doações – avião, caminhão). Essas expressões repetidas funcionam como marcadores de identidade institucional e constroem uma narrativa de continuidade e sacralização do fundador: o léxico evoca gratidão, herança e pedagogia moral. Exemplos: “acervo pessoal... contar a história dele” e “Ninguém cresce sozinho” aparecem como enunciados-chave que condensam o *ethos* institucional.

O uso de termos como “celebração”, “apreço”, “cuidado” e “atenção” para descrever a relação de Shunji Nishimura com as pessoas e os objetos do museu constrói uma imagem do fundador como uma figura central e carismática, cujos valores pessoais se materializam no espaço museológico. A metáfora do museu como “hobby” de Shunji Nishimura revela a dimensão pessoal e afetiva que o espaço tinha para ele, em contraste com uma visão puramente institucional.

No registro das práticas educativas há alternância entre um vocabulário técnico-organizacional (ex.: reserva técnica, cronograma, reforma) e um registro afetivo/descritivo das atividades (ex.: pintar, dinâmica da bala, sentar-se no chão). Este contraste revela processos de profissionalização no interior de um discurso ainda marcado pela intimidade e celebração pessoal.

4.4.2 Nível Da Prática Discursiva (interpretação)

A partir da circulação discursiva, é possível interpretar dois movimentos principais: (1) racionalização e institucionalização do acervo (passagem de coleção pessoal para museu institucionalizado – reformas, ordenação cronológica, reserva técnica); e (2) difusão simbólica dos valores fundadores como prática de legitimação social e educacional. As falas dos participantes dialogam constantemente com a história do Grupo Jacto e da FSNT, inserindo o museu em um ecossistema mais amplo de valores e práticas.

Os participantes negociam constantemente entre lembrar o fundador como pessoa (narração em primeira pessoa, anedotas) e colocar essa memória a serviço de uma pedagogia pública (valores que são “passados” às crianças e à comunidade). Esse movimento revela que o discurso do museu opera como tecnologia de memória e como dispositivo de formação de sujeitos: histórias e objetos (máquinas, presentes) tornam-se evidências performativas do *ethos* que a instituição pretende reproduzir.

As falas mostram uma mudança deliberada na prática da mediação: de uma mediação tradicional (silêncio, regras rígidas) para uma mediação mais lúdica e participativa, com alternância de mediadores e práticas de escuta ativa – esse deslocamento discursivo indica uma reorientação pedagógica que pretende ampliar pertencimento e interação. Ao mesmo tempo, há traços de resistência institucional (medo de abrir, necessidade de autorizações), o que indica que a circulação do discurso inclusivo ainda precisa vencer barreiras administrativas e culturais.

4.4.3 Nível Da Prática Social (explicação e análises críticas)

Aplicando a perspectiva crítica de Fairclough, aos achados da pesquisa percebe-se termos de hegemonia, poder simbólico e possibilidades de transformação social. O MSN funciona como um local de produção de hegemonia local por meio do discurso centrado em valores como Bumpuku e em narrativas de trabalho duro – funciona como um projeto moral que naturaliza uma visão específica de cidadania e de ascensão social.

Os discursos dos participantes refletem uma ideologia de valorização do trabalho, da humildade e da generosidade, associada tanto à cultura japonesa quanto aos valores cristãos (“A prosperidade, ela é bíblica”, “ele trouxe uma bíblia né”). Esses valores são apresentados como a base do sucesso do fundador e de suas empresas.

A transição na gestão do museu após o falecimento de Shunji Nishimura evidencia uma mudança nas relações de poder, com a passagem do controle pessoal do fundador para uma gestão familiar e institucional. Isso levanta questões sobre a continuidade da visão original e a abertura para novas interpretações e usos do espaço museológico, e possibilita discussão sobre o poder de decisão sobre os conteúdos a serem apresentados no museu.

As narrativas percebidas nas falas funcionam como legitimadoras da relação entre a FSNT, Grupo Jacto e a comunidade, espalhando um modelo político-cultural de mobilidade e cooperação que, embora positivo para coesão, também pode ocultar desigualdades estruturais (por exemplo, ausência de voz explícita de grupos marginalizados nas narrativas expostas). A circulação do lema “Ninguém cresce sozinho” revela um processo de moralização do sucesso que atua como instrumento de coesão social e legitimação intergeracional.

Esses pontos sensíveis são suavizados ou até resolvidos durante a mediação, pois esta funciona como arena de disputa, em que a transformação da prática educativa (de punitivista/disciplinar a dialogada/lúdica) indica uma mudança normativa alinhada com pesquisas e políticas contemporâneas de educação em museus. Essa mudança evidencia que a mediação emancipatória depende de rearranjos de poder e de vontade política dentro da instituição. Em termos faircloughianos, a ordem discursiva do museu está em transição: há um deslocamento do “discurso do fundador” para um “discurso museológico-profissional”, mas esse deslocamento convive com resquícios do controle hierarquizados.

Objetos e a materialidade funcionam como recursos simbólicos e pedagógicos. A ênfase nas máquinas e nos objetos técnicos (K3, colhedora) demonstra como a materialidade é mobilizada para construir autoridade científica/histórica e legitimar a memória empresarial como patrimônio. Esse tipo de discurso técnico cumpre uma dupla função: educar sobre inovação/tecnologia e reafirmar a narrativa do fundador como agente de modernização regional. Assim, a materialidade atua como um argumento político, preservando e promovendo um projeto de desenvolvimento local que se apresenta como inclusivo e pedagógico.

No entanto, apesar de alguns limites e tensões percebidas durante os encontros do GP Bumpuku, possibilidades de transformação social e limites reais discursivos foram evidenciados. Os participantes relatam efeitos positivos (sensação de pertença, visitas de grupos de origens e capitais culturais diversos, impacto comunitário), o que mostra o potencial transformador do museu.

Ao mesmo tempo, persiste a necessidade de políticas mais explícitas de inclusão e de ampliação narrativa (inserção de vozes diversas além da família fundadora). Para que o museu efetivamente promova interculturalidade (caso seja este o interesse da instituição), sendo necessário articular o discurso de legado com práticas deliberadas de pluralização de narrativas, isto é, deslocar parte da centralidade discursiva do fundador para a coprodução de memória com atores locais diversos.

O MSN é um espaço discursivo em constante construção. As narrativas dos participantes revelam um museu que transita de um espaço de memória pessoal do fundador para uma instituição com um potencial cada vez mais reconhecido de educação e transformação social.

Ao articular os conceitos de interculturalidade, como o "Bumpuku" e o "Ubuntu", com a Análise Crítica do Discurso, confirma-se o potencial de aprofundar a compreensão de como o museu pode atuar como um agente de mediação cultural e de promoção de uma sociedade mais inclusiva e dialógica, superando a narrativa única do "vencedor" e abrindo espaço para múltiplas vozes e histórias.

4.4.4 A Ressonância Macro-Histórica: Do Kaikan ao Museu

Após a imersão nos dados do Grupo Focal Bumpuku, identificou-se a necessidade de ampliar o escopo da investigação para além dos muros da organização a fim de identificar em que medida a obra de Shunji Nishimura dialoga com a macro-história da imigração. Buscou-se, então, dialogar com representantes de entidades centrais na preservação da memória nipo-brasileira, especificamente os Bunkynos de São Paulo e do Rio de Janeiro, bem como com descendentes sem vínculo direto com o Ecossistema de Inovação que engloba Grupo Jacto, FSNT e MSN. Para responder a isso, foram entrevistadas lideranças dos Bunkynos (RJ e SP) e descendentes externos ao círculo da família Nishimura.

O objetivo dessa expansão foi compreender se as motivações de Shunji Nishimura eram casos isolados ou reflexos de um *ethos* comunitário mais amplo. As entrevistas revelaram que as ações do fundador (a criação das empresas, da Fundação e do Museu) espelham uma mentalidade típica da primeira geração de imigrantes (Issei): a construção deliberada de um legado de honra. Conclui-se que a imagem do “japonês honesto e trabalhador” não foi acidental, mas uma construção identitária intencional forjada pela comunidade para garantir respeito e integração na sociedade brasileira.

O cruzamento desses relatos permitiu concluir que o “dispositivo museológico” e empresarial criado por Shunji obedece a uma lógica geracional coletiva. Constrói-se, assim, uma sequência lógica que parte da Necessidade de Sobrevivência (Segurança), passa por

Criação da Associação (Comunidade) até a Criação do Museu (Legado/Identidade). Segurança, Comunidade, Legado e Identidade são conceitos próprios do Pertencimento.

Mais do que um desejo individual, havia na primeira geração uma estratégia de sobrevivência simbólica: era imperativo construir estruturas (escolas, associações, museus) que fixassem a imagem do imigrante como um sujeito de “respeito”. A narrativa da honestidade e da disciplina, portanto, revela-se como um capital simbólico intencionalmente forjado pela comunidade para assegurar seu lugar social no Brasil.

Sobre o primeiro estágio dessa escalada, o fechamento em comunidades, um dos representantes do Bunkyo explica que tal isolamento não derivava de uma arrogância cultural, mas de uma necessidade premente de segurança psicológica. Segundo Salomão, a primeira iniciativa de um imigrante ao se fixar é fundar uma associação, visando estabelecer um perímetro de proteção emocional.

O sujeito necessita de interlocutores que compreendam seus códigos culturais e referências sociais. A associação (Kaikan) converte-se, assim, na sua “casa” fora do território de origem: é o espaço de acolhimento onde ele consegue se expressar em sua língua materna, consumir a sua culinária afetiva e, fundamentalmente, resgatar a sua identidade e dignidade humana. (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Salomão). A autora Sakurai (2010) se aprofunda sobre esse sentimento e explica:

Os japoneses que emigraram para o Brasil a partir do início do século 20 tinham uma ampla noção do que significava a vida comunitária como alicerce para enfrentar dificuldades comuns. Para a grande maioria, era o primeiro contato com o estrangeiro. Depois de séculos sem ligações com o exterior, o Japão tinha se tornado um país insular em todos os sentidos. [...] Emigrar foi como ter que nascer de novo, deixando para trás não só parentes e amigos, mas todos os códigos da sociedade japonesa. Perceberam de imediato que eram uma das populações em minoria no meio de uma sociedade cujas referências culturais estavam distantes daquelas em que tinham sido socializados. [...] a luta diária nas fazendas de café não se restringia ao comer e vestir, mas o mais difícil foi entender como um japonês poderia viver bem entre os brasileiros. As queixas se voltavam para a moradia, alimentação, o sistema de trabalho brasileiro no campo – mas, na realidade, a questão básica era a angústia de buscar nas suas referências culturais a melhor forma de conviver com os brasileiros (SAKURAI, 2010, p. 109-110).

Nesse contexto, as associações (Kaikans) operavam quase como um “Estado paralelo”, suprimindo as lacunas deixadas pelo poder público e criando um laço indissolúvel de pertencimento, em que a instituição cuidava do indivíduo do nascimento à morte. Contudo, observa-se uma transição histórica fundamental. Se no passado as instituições serviam para a proteção interna (fechados), posteriormente a criação de museus cumpre a função de extroversão e legitimação perante a sociedade brasileira (abertos).

O museu nasce, portanto, no momento em que a comunidade reconhece sua trajetória como um ativo patrimonial a ser compartilhado, expandindo suas fronteiras para se consolidar

como um bem cultural de interesse público. Conforme elucida a participante Noemi, a rede de mais de vinte museus dedicadas à imigração japonesa no Brasil superou a fase de contemplação nostálgica e endógena.

Essas instituições não operam mais como espaços restritos para a própria comunidade rememorar o passado, mas atuam como uma verdadeira “carta de apresentação” social. A finalidade central desses espaços é evidenciar à sociedade brasileira a contribuição material e imaterial do imigrante na construção do país.

Trata-se de um dispositivo fundamental de salvaguarda intergeracional, concebido para evitar o apagamento histórico decorrente do perecimento das gerações pioneiras, garantindo, assim, que o legado e o valor da comunidade nipônica sejam integrados e reconhecidos na narrativa nacional (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Noemi).

Quando a gente faz um museu e tenta preservar a história, é porque muitas coisas não temos dados, mas que a gente sente a necessidade de preservar e, quem sabe, alguém depois vai descobrir e vai querer saber. [...] A partir disso que ele começa também a pesquisar. São interesses que são despertados a partir de um objeto, às vezes, que está aí. Então, a chance de você colocar num museu é que se torna público. Você tem os olhos e ouvidos dos outros. [...] Museu é público. Então, vem criança, pais. A gente vê, fim de semana, pessoas mais ou menos simples, mas eu acho bonitinho, porque traz filhos. E eles vão lá ver. Então, isso é um trabalho social que você faz. Porque você dá oportunidade para as pessoas conhecerem também outro mundo, outra história. Do que ficar só no joguinho na TV. [...] Essa diversificação que eu acho que é importante, porque o Brasil é exatamente isso, ele tem muitas culturas, eu acho que poderia explorar isso, inclusive. (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Noemi, p. 265).

Essa busca por legitimação também se reflete na trajetória econômica. Há um "ciclo do imigrante" recorrente nas narrativas, onde o trabalho na lavoura era visto apenas como um meio provisório para atingir a autonomia da propriedade:

O imigrante típico, ele passava dois, três anos na colheita, juntava um dinheirinho e ia trabalhar de arrendatário. E aí, trabalhava na própria roça, a família inteira, não precisava pagar empregado, não precisava pagar nada. E aí, com isso, ele conseguia juntar dinheiro e comprar a terra." (GF-BUMPUKU, 9º encontro, Falante: Natanael, p. 214).

Essa mentalidade de “dono” forjou uma ética de trabalho específica, onde a dignidade estava atrelada à posse da terra e à superação da condição de subordinado. O japonês não veio para ser colono a vida inteira. A mentalidade era diferente. O contrato de colono era só o começo, era o sofrimento necessário.

O objetivo, o sonho de todos eles, era juntar o dinheiro para arrendar um pedaço de terra e, depois, comprar o sítio próprio, ter a sua terra, era a única forma de recuperar a

dignidade que eles sentiam que tinham perdido ao sair do Japão. Por isso a comunidade se ajudava tanto: um emprestava para o outro arrendar, para o outro comprar. Ninguém queria ver o patrício sendo empregado para sempre. Essa mentalidade mudou após a segunda guerra mundial, conforme dito pelo participante Salomão:

Então, a grande chave é a Segunda Guerra Mundial, né? Porque a Segunda Guerra Mundial acaba com esse sonho deles de voltarem para o Japão. O Japão foi destruído; todo mundo viu que sobrou quase nada, né? E o principal: para reconstrução [...] faltava tudo, principalmente alimentos. Então, não adiantava mais voltar para o Japão, que era um grande sonho de quase todos os japoneses. Então, eles decidem que: “Bom, vamos ter que ficar aqui, viver aqui, criar os filhos aqui”. E, para isso, eles têm que estudar a língua brasileira, portuguesa, e também os costumes. Enfim, tem que mudar toda a mentalidade, porque eles viviam nessas colônias agrícolas do interior, que era quase uma comunidade japonesa. Mini Japão lá. Então, eles estudavam língua japonesa, tinham curso de japonês, música japonesa. E todas as competições, os eventos que eles faziam, competições esportivas... tudo no japonês. Então, eles viram que: “Olha, os filhos agora, eles têm que ter outra vida, têm que viver na comunidade brasileira”. Eles vão ter que entrar na comunidade brasileira porque não tem mais essa história de ir ao Japão, de voltar para o Japão. Não dá para ficar fechado, tão isolada quase do mundo real, que era o Brasil. Eu fico pensando, [...] não [foi] fácil. [Foi] doloroso. Todo mundo tentando poupar o dinheiro para poder voltar um dia para o Japão. E aí chega essa meta, que era voltar ao Japão, você tira isso, sabe? O que você vai fazer? Porque essa era a meta de todos, geral. [...] O que vai fazer daqui para frente? Até ter esse sentimento positivo de “não, vamos criar os filhos no sistema brasileiro”. Quem tinha filhos pequenos [...] foram para a cidade estudar. E os mais velhos, coitados, continuaram trabalhando lá na lavoura, ajudando os pais. Porque não tinha um outro meio de sobrevivência. Não dava para mudar a vida de repente, assim. (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Salomão, p.268).

A análise demonstra que a biografia de Shunji Nishimura materializa esse arquétipo sociológico. Ele vivencia o ciclo completo: sofre na colheita (colono), rejeita a estagnação e busca a autonomia através da invenção (virar dono/inventor), transformando a experiência de dor no cafezal em solução tecnológica: “O Senhor Shunji sempre falava, né? Sangrava a mão” (GF-BUMPUKU, 1º encontro, Falante: Moises, p. 16).

E o [Sr. Shunji] colhia café. [Sr. Shunji] colheu o café com a mão. Ele fala assim: A mão sangrava. Porque você, imagina. Você tem que arrancar os grãos puxando os galhos. Ele sabe da dor que era fazer isso. Então, não sei se por isso também, ele aceitou o desafio. De fazer uma colhedeira de café. (GF-BUMPUKU, 6º encontro, Falante: Jacó, p. 169).

Shunji Nishimura não foi um herói solitário, nem suas iniciativas culturais são frutos de mero diletantismo de elite. Suas ações, incluindo a fundação do museu, são o reflexo de um *zeitgeist* (o espírito de uma época) e de uma estratégia coletiva de sobrevivência e legitimação. O MSN é, em última análise, a cristalização institucional desse desejo de

perenizar o “respeito” conquistado, transformando a memória do trabalho em ferramenta educativa.

Uma vez compreendido que o museu nasce dessa necessidade de legitimação e transmissão de valores, torna-se essencial analisar como essas práticas se inserem no panorama histórico mais amplo da educação em museus no país.

4.5 Breve histórico da Educação em museus no Brasil

Historicamente, a função educativa dos museus no Brasil não deve ser confundida com a mera existência de coleções ou gabinetes de curiosidades do período colonial (FIGUEIREDO, 1999). A estruturação de uma prática educativa intencional inicia-se, efetivamente, no século XIX, com a criação do Museu Real (1818), posteriormente Museu Nacional (LOPES, 1997). Contudo, nesse período imperial, o caráter educativo da instituição voltava-se primordialmente à pesquisa e à erudição de uma elite letrada, servindo como instrumento de afirmação da nação perante o mundo civilizado, e não como espaço de educação popular (SCHWARCZ, 1993).

A década de 1930 consolida um marco fundamental para o campo com a criação do Curso de Museus no Museu Histórico Nacional em 1932, instituindo formalmente a formação profissional para museus no cenário brasileiro (BITTENCOURT, 1990). Sob a influência de Gustavo Barroso, esse movimento de especialização técnica articulava-se a um projeto político no qual o museu era compreendido como uma escola de patriotismo e história, servindo a exposição como a principal mídia educativa voltada para a formação da identidade nacional do público (CHAGAS, 2006).

Posteriormente, a influência de educadores como Roquette-Pinto no Museu Nacional reforçou a ideia do museu como veículo de comunicação de massa e educação pública (SÁ; DOMINGUES, 2005). Todavia, a consolidação da “função educativa” tal como compreendemos na contemporaneidade – democrática e dialógica – ganha corpo apenas após o Seminário Regional da UNESCO de 1958, realizado no Rio de Janeiro, que alinhou os museus brasileiros às diretrizes internacionais de educação integral (VALENTE, 2003).

Mais do que criar setores educativos, a história dos museus no Brasil revela a evolução do museu como um complexo fenômeno comunicacional e relacional. Como aponta Scheiner (2012), o museu constitui, em sua essência, um fenômeno educativo, de modo que as transformações históricas ocorrem nas estratégias políticas e pedagógicas de sua relação com a sociedade.

No decorrer do século XX, o reconhecimento dos museus como ambientes educativos deixa de ser empírico para tornar-se técnico-científico. A partir da década de 1930, a

profissionalização do campo se consolida com um marco singular: a criação do Curso de Museus no Museu Histórico Nacional (1932). Nesse contexto, a formação do museólogo nascia intrinsecamente ligada à missão pedagógica de construir uma narrativa de identidade nacional, cujo profissional era preparado para atuar como um mediador da história pátria (CHAGAS, 2006).

Nas décadas subsequentes, a função educativa expande-se para além da instrução cívica, influenciada diretamente pelas diretrizes internacionais. O Seminário Regional da UNESCO (1958), realizado no Rio de Janeiro, foi decisivo para introduzir no Brasil a concepção de “museu laboratório” e de educação integral (BRUNO, 1996). Esse movimento culminou, nos anos 1970, com os reflexos da Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), que propôs o conceito de “Museu Integral”. A partir de então, o museu passa a desenvolver estratégias para atender não apenas o público escolar, mas a comunidade em seu sentido amplo, assumindo sua função social como agente de transformação (SCHEINER, 2012).

Esta pesquisa parte da percepção dos museus como espaços, físicos ou não, de acesso à cultura e lazer a todos os sujeitos em igualdade de condições. Considera-se que os museus sejam um lugar de contato, de aprendizagem, de divulgação científica, de trocas, também espaço educativo privilegiado, pois “[...] a educação significa a implementação dos meios necessários para a formação e o desenvolvimento de pessoas e de suas próprias capacidades” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2014, p. 39).

Há uma ineficiência histórica no entendimento do que é educar, frequentemente limitando-o à instrução formal escolar. Museus tradicionais, em sua gênese, foram construídos pelas elites econômicas para salvaguardar narrativas que não necessariamente dialogavam com a realidade da maioria. Eram – e muitos continuam sendo – espaços técnicos, frios, onde a comunicação falha. As exposições contemporâneas, mesmo quando trazem temas novos, muitas vezes, replicam velhas estruturas de exclusão, esquecendo que os seres humanos se comunicam por empatia e identificação, e não apenas pela admiração passiva de objetos inalcançáveis.

Para adensamento teórico deste trabalho de doutoramento, realizou-se uma pesquisa científica com uso da bibliometria na qual se faz uso de pesquisa bibliográfica e documental tomadas a partir da análise quali-quantitativa dos artigos sobre a educação em museu do “GT 9 – Museu, Patrimônio e Informação”, do “Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ENANCIB)” nos 12 anos de existência deste GT (2009 a 2021).

Consideramos, a partir deste levantamento, que a *práxis* educativa em museus promove a aprendizagem profunda, transformação pessoal e engajamento dos visitantes e que há uma destacada atenção às questões de acessibilidade e inclusão.

Os resultados quantitativos desta pesquisa podem ser consultados nos apêndices e os resultados quantitativos, no artigo “Educação em museus: uma análise da produção do GT 9 do ENANCIB”, publicado nos anais da edição de 2023.

Em determinados momentos da história dos museus, e em alguns tipos de museus, observa-se, há muito tempo, a presença da educação, como no caso dos museus de arte que se abrem para o ensino de artes, ainda nos séculos XVIII e XIX, assim como no caso dos Museus de Ciências e Técnica e das Feiras de Máquinas (Bergers, Van Trijp, 2017; Jacomy, 2007 e Lopes, 2008) em que os objetos em exposição estavam dispostos para estudo e/ou cópias das máquinas.

A Mesa-Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972, representou um marco fundamental para a emergência da Nova Museologia e para a formulação do conceito de museu integral. Nessa conferência, debates sobre a democratização das instituições, o envolvimento da comunidade e o papel dos museus como agentes de transformação social ganharam centralidade. Desse modo, consolida-se um movimento que, desde as décadas de 1940 e 1960, já propunha pensar o museu como um espaço voltado para a promoção da inclusão, da diversidade cultural e da participação comunitária.

Neste cenário se acende a luz sobre a intensificação da articulação da Educação com a Museologia, posto que esta propõe, a valorização e o entendimento do patrimônio cultural e o sentimento de identificação e pertencimento pode ser alcançado através da promoção da educação patrimonial, da educação em museus e expansões dos diálogos interculturais, e de ações que envolvam a comunidade e estimulem a reflexão crítica.

Na última definição de museu, se vê publicado pelo ICOM em 2022 o termo educação identificado como missão, indicando que se deve dar relevância às necessidades e características próprias que as diferenciam da educação escolar. Reconhecemos que, ao longo do tempo, as ações educativas nos museus, intencionais ou não, modificaram-se conforme os estudos e as necessidades de cada época.

Entende-se o educar como “ato de formação” de sujeitos no qual se traz “uma tentativa de sensibilização, levando o indivíduo a terminar o trabalho pela apropriação que fará dos conteúdos propostos” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2014, p. 39). Por isso, o caráter educativo dos museus se estende a uma diversidade de públicos e faixas etárias, bem como aos excluídos. A apreensão de informação e sua consolidação em conhecimento não é meramente acumulativa, mas se relaciona por meio de ligações, conexões neurais. Segundo Damásio, 2010, nascemos com padrões de conexões neurais preestabelecidas, mas

[...] as experiências individuais em ambientes únicos agem sobre esse primeiro padrão de conexões, aprimorando-o, tornando certas conexões mais fortes e outras mais fracas, engrossando ou estreitando os cabos na rede, sempre sob a influência das nossas atividades. A aprendizagem e a criação de memórias é simplesmente o processo com que esculpimos, moldamos,

fazemos e refazemos os diagramas de conexão do nosso cérebro individual (DAMÁSIO, 2010, p. 367).

Os Museus atuam como espaços educativos conectando e reconectando diferentes experiências que os indivíduos experimentam no mundo. Assim, mesmo que o propósito seja a divulgação, a comunicação e a exibição, o caráter educativo dos museus sempre se fará fortemente enraizado na experiência sob a forma de curiosidade, trocas, interação, aprendizagem e ensino. Como afirma Cury “[...] o museu deve ser crítico, da mesma forma que o projeto educacional e o educador, para que a ação educacional seja eficaz [...]” (CURY, 2013, p. 14). Desvallées, na Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972), levanta a questão sobre o sujeito que interage com o museu, da educação permanente e as desigualdades. Segundo as autoras Reis e Pinheiro:

[...] os museus requerem criar condições para que seus espaços se construam como lócus de experimentações e de práticas pedagógicas estimulantes, que promovam o desenvolvimento dos patrimônios, pessoal e social, no público que a eles acorre, em busca de conhecimentos indispensáveis a uma experiência sociocultural sempre renovada, com vistas à compreensão e interpretação do mundo vivido e da importância do saber, dos diversos e múltiplos saberes para um mundo em transformação (REIS; PINHEIROS, 2009, p. 36).

É possível identificar uma fronteira interdisciplinar entre o campo da Museologia e os estudos sobre Educação. A primeira agrega saberes de diferentes áreas e há conceitos a respeito de educação nas pesquisas museológicas como: Educação em Museus, Educação Museológica e Pedagogia Museológica, que se tornam incompletas. Termos como educativo e educação informal ou não formal são também frequentes na produção científica do campo; e outros termos também aparecem nos textos como: educação popular, educação fora da escola, educação museal, educação museológica, ações educativas, práticas educativas em museus etc., também aparecem nos textos.

Identificamos que a Museologia, sendo uma área de conhecimento própria, possui fóruns de debates, estudos e publicações como o Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM), no plano nacional o Programa Nacional de Educação Museal (PNEM) e as Redes de Educadores em Museus e Centros Culturais (REMs), bem como o recém-criado Encontro Nacional de Educação Museal (EMUSE). É reconhecido por nós que a área da Museologia também apresenta diálogos interdisciplinares com a área da Ciência da Informação a partir de pontos de encontro de larga circulação na área da Museologia como o ENANCIB por seu caráter nacional.

Este artigo traz em si mesmo uma metodologia capaz de aprofundar o estudo sobre educação em museus a partir da identificação do estado da arte da produção teórica no GT 9

do ENANCIB. Trata-se, pois, de uma investigação que parte do levantamento de textos científicos para uma sólida revisão de literatura tomada a partir desta coleta e seleção das comunicações, realizando-se uma costura sobre o eixo central deste artigo com base na “Educação em Museu”.

4.5.1 Histórico do Enancib e do GT 9

A pesquisa se concentrou nos Anais ENANCIB, evento científico anual de relevância nacional promovido pela Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB), de ocorrência itinerante. As instituições que sediam e participam do ENANCIB desenvolvem Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado).

Sendo uma característica relevante a ser destacada, o método de avaliação do evento, o *ad hoc*, sistema “duplo cego de revisão”, no qual os artigos submetidos têm a garantia de serem avaliados sem conhecimento prévio de autoria e, do mesmo modo, os autores, desconhecem os nomes de quem avalia. A exigência é que apresentem relevância científica, pertinência do tema, adequação e correção metodológica. Assim, se tem certeza de que os artigos publicados os artigos submetidos a este evento, tem-se a certeza de que foi corretamente revisto e avaliado pelos pares. Por ser um evento de cobertura nacional, os temas nele discutidos mantêm-se atuais e apurados, pois há contribuições de diversos pontos de vista.

O objetivo do Encontro é a divulgação e discussão de pesquisas científicas em Ciência da Informação e áreas afins, sendo o GT 9 – Museu, Patrimônio e Informação, criado em decorrência da relevância da relação entre os três temas que o denominam sob diversas perspectivas teórico-práticas: o estudo da interação, representação e contribuição deste contexto para a produção e comunicação científicas.

Por conseguinte, em 2007, durante o VIII ENANCIB (Salvador/BA) foi realizado o GT Debates sobre Museologia e Patrimônio, um modelo prévio. O GT 9 – Museu, Patrimônio e Informação foi oficializado em 2008, durante a plenária do IX ENANCIB (São Paulo). No ano seguinte, 2009, recebeu os primeiros trabalhos por ocasião do X ENANCIB (João Pessoa/PB). O objetivo deste GT é a:

Análise das relações entre o Museu (fenômeno cultural), o Patrimônio (valor simbólico) e a Informação (processo), sob múltiplas perspectivas teóricas e práticas de análise. Museu, patrimônio e informação: interações e representações. Patrimônio musealizado: aspectos informacionais e comunicacionais. (ANCIB, s.d, s.p).

Esperava-se que o levantamento bibliográfico feito neste GT 09 revelasse o estado da arte das pesquisas de educação em museu, seja em relatos de ações educativas em museu,

seja em pesquisa científica interdisciplinar entre as áreas de estudo Museologia e Educação. Há outro GT que desperta interesse para pesquisa semelhante, o GT 06 – Informação, Educação e Trabalho, que será considerado para pesquisas futuras. Nesta investigação, no entanto, concentrou-se exclusivamente no GT 09.

4.5.2 Objetivos e Metodologia

Nesta etapa da investigação buscou-se analisar quantitativa e qualitativamente as publicações do GT 09 do ENANCIB de 2009 a 2021. Considerou-se, autores dos artigos, afiliações, palavras-chave, referências e autores dos trabalhos referenciados.

Após realizado o recorte por meio do uso dos termos de busca, analisou-se a incidência de autores, as palavras-chaves por eles usadas e os trabalhos por eles citados. O enfoque foi o levantamento quantitativo dos artigos e a identificação de instituições das quais se afiliam. A fonte de informação sobre as afiliações foram as instituições declaradas pelos próprios autores nos artigos.

Adotou-se para metodologia a pesquisa bibliométrica⁴: o levantamento quantitativo para realização do recorte, escalonamento das incidências dos autores e afiliações, palavras-chave e termos/conceitos no texto; e pesquisas bibliográfica e documental a respeito do tema para um aprofundamento teórico.

Tomando como unidade de análise os 249 artigos no formato de trabalho completo. Foram descartados: resumo, resumo expandido e comunicação oral. Não foi feito recorte cronológico, sendo considerado desde a primeira edição do GT 09 até o último ano já publicado, o que corresponde a 12 edições em 13 anos.

A primeira seleção dos artigos foi feita pelos termos de busca “apren-”, “educ-” e “-ens” que representam radicais capazes de possibilitar a recuperação por meio de 13 palavras: aprender, aprendizado, aprendizagem, educação, educacional, educador, educadoras, educadores, educar, educativa, educativo, ensinar e ensino; nesta etapa foram recuperados 34 trabalhos (Apêndice B), mas, ao ler os títulos e palavras-chave. A segunda seleção concentrou-se na leitura dos 34 artigos e seleção de acordo com a pertinência temática e investigativa.

Considerando diminuir os efeitos da subjetividade do pesquisador, sobre a seleção qualitativa, agrupou-se os artigos em três categorias. Na categoria A: artigos nos quais os termos da busca apenas eram citados, não havia discussão conceitual em torno destes

⁴ A bibliometria é considerada um método matemático e estatístico aplicado ao campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação, mas para compreender a relação do contexto e do tema de forma mais completas é necessária “uma leitura mais qualitativa dos diferentes resumos e textos” (OLIVEIRA, 2018).

termos, nem relatos de ação educativa. Em sua maioria apresentavam o objeto de pesquisa diverso do objeto desta investigação.

Na categoria B: artigos cujos termos buscados eram conceitos e apresentavam discussão teórica ou relatos de experiências sobre educação e/ou termo relativos como comunicação, interação, mediação e público. Por fim, na categoria C: artigos com discussão teórica sobre educação, educação em museus, educativo de museu, ensino em museu.

O resultado deste processo de mineração foi a seleção de 15 artigos referentes às categorias B e C, conforme a Tabela 1, que será visto na seção resultados da pesquisa.

Acerca dos 15 selecionados foram coletados dados a respeito da autoria dos artigos, afiliações, incidência de palavras-chave e referências para a construção de tabelas escalonados e quantitativos. Os artigos selecionados também foram considerados para a construção da discussão teórica.

4.5.3 Resultados da Pesquisa

Nos 13 anos de existência do GT 9 do ENANCIB foram recuperados um total de 249 artigos publicados como trabalhos completos. Após o processo de mineração descrito na metodologia, chegou-se ao resultado de 15 artigos, os quais foram mais profundamente estudados. Na Tabela 1, encontram-se as quantidades de artigos publicados e selecionados em cada edição do ENANCIB.

Tabela 03 – Total de trabalhos completos publicados nos anais do GT 09 do ENANCIB

ENANCIB – GT 9 – Museu, Patrimônio e Informação			
DATA	EDIÇÃO	ARTIGOS TOTAIS	ARTIGOS SELECIONADOS
2009	X	15	-
2010	XI	12	-
2011	XII	17	1
2012	XIII	22	2
2013	XIV	20	2
2014	XV	22	5
2015	XVI	22	2
2016	XVII	20	1
2017	XVIII	18	-
2018	XIX	28	1
2019	XX	38	1
2021	XXI	15	-
TOTAIS		249	15

Fonte: autoria própria, 2022.

Nota-se que, houve publicação em todas as edições, a média de publicações por ano é de 20 artigos, sendo a 11.^a edição, em 2010, a que teve menor incidência de artigos publicados, apenas 12; e a 20.^a edição, em 2019, a que teve maior incidência, 38 artigos.

Dos 249 artigos selecionados pelos termos de busca, refinados para os 34 artigos (Apêndice A), e finalmente filtrados nas categorias B e C, apenas os 15 artigos resultantes (Tabela 2) ⁵ foram considerados para as análises posteriores de autoria, afiliação, incidência de palavras e discussão teórica.

Tabela 04 – Relação dos 15 artigos selecionados com seus respectivos autores

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
Interatividade em museus: um estudo crítico do conceito de interatividade de Jorge Wagensberg	Luísa Maria Gomes de Mattos Rocha	XII (2011)
Museus escolares: concepções e evolução de uma identidade no Brasil.	Vânia Maria Siqueira Alves Maria Amélia Gomes de Souza Reis	XIII (2012)
Diversidade cultural em museus e preservação do patrimônio na Amazônia	Arlete Sandra Mariano Alves Baubier Maria Amélia Gomes de Souza Reis	
Pragmática: uma nova matriz para os museus de ciência?	Luísa Maria Gomes de Mattos Rocha	XIV (2013)
Comunicação e educação em museus: a divulgação de informações e a “poesia das coisas”	Julia Nolasco Leitão Moraes	
Programas de educação em museus e públicos	Marília Xavier Cury	XV (2014)
Primórdios da museologia no Brasil: David Carneiro e o positivismo	Ivan Coelho de Sá	
Acessibilidade a museus brasileiros: reflexões sobre a inclusão de surdos	Tania Chalhub	
O museu como espaço interdisciplinar, simbólico e educativo	Margarete Zacarias Tostes de Almeida Maria Amélia Gomes de Souza Reis	
Educação e inclusão no museu: um pensar crítico sobre museus indígenas brasileiros	Anna Martha Tuttmann Diegues Maria Amélia Gomes de Souza Reis	
Vocação educativa do museu virtual de instrumentos musicais: uma proposta a partir da pesquisa teórica e de entrevistas com professores de educação musical	Adriana Olinto Balleste Alea Santos de Almeida	XVI (2015)
Os objetos tifológicos do museu do Instituto Benjamin Constant	Débora de Almeida Rodrigues Marcus Granato Iceia Thiesen	

⁵ Os resultados quantitativos desta pesquisa, bem como todos os dados recuperados, tabulados, categorizados e dispostos em listas, quadros e tabelas poderão ser acessados na tese de doutorado da autora.

Informação, memória e educação patrimonial em diálogo: a proposição do Museu Virtual – MUVI	Clotildes Avellar Teixeira Alcenir Soares dos Reis	XVII (2016)
Museus como atividade educativa: o que pensam os alunos surdos sobre acessibilidade?	Tania Chalhub Marisa Gomes	XIX (2018)
Novas práticas sociais no campo da educação museal: a cultura digital e a sociabilidade em rede	Dalton Lopes Martins Luciana Conrado Martins	XX (2019)

Fonte: autoria própria, 2022.

Pela leitura dos títulos dos trabalhos já é possível perceber uma diversidade grande dos assuntos abordados pelos artigos, apesar de todos circularem entorno dos temas centrais desta investigação: educação e museu. Os trabalhos vão desde a história e surgimento dos museus até a interação e a virtualidade. Da mesma maneira, os temas acessibilidade, Educação em Museus e práticas educativas também estão presentes nestes trabalhos.

A respeito das autorias, percebe-se uma predominância de artigos com autoria única (6 artigos) ou em duplas (8 artigos), e apenas um artigo foi escrito por três autores.

Os 15 artigos, portanto, possuem 20 autores diferentes, destacando-se três autores, que incidem mais de uma vez: Maria Amélia G. S. Reis, com 4 artigos, todos em coautoria; Luisa M. G. M. Rocha, 2 artigos de autoria única e Tania Chalhub com 2 artigos, um em coautoria e um em autoria única. Na Tabela 3 apresenta-se os autores com mais de uma incidência, bem como suas afiliações⁶. Todos os autores são ligados a uma instituição de pesquisa ou a algum programa de pós-graduação seja como docente, que é o caso das três autoras como mais publicações, seja como alunos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado.

Tabela 05 – Autores com maior quantidade de publicação

QTD	AUTORES	AFILIAÇÃO
4	Maria Amélia Gomes de Souza Reis	UNIRIO/MAST
2	Luísa Maria Gomes de Mattos Rocha	IBICT
2	Tania Chalhub	Instituto Nacional de Educação de Surdos

Fonte: autoria própria, 2022.

Sobre as afiliações, percebe-se uma predominância de autores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da UNIRIO/MAST, oito dos 20 autores estão ligados ao PPG-PMUS. Seguido do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Considerou-se, nesta pesquisa, as filiações apontadas pelos próprios autores nos

⁶ Os demais autores, que possuem apenas uma publicação nesta pesquisa, podem ser observados no Apêndice D.

seus artigos. Foram recuperadas um total de 12 instituições diferentes⁷. Na Tabela 4 apresenta-se as instituições com maior incidência.

Tabela 06 – Afiliações dos autores

QTD	INSTITUIÇÕES
8	UNIRIO/MAST
4	IBICT
2	Instituto Nacional de Educação de Surdos
2	UFMG

Fonte: autoria própria, 2022.

A análise das palavras-chave é importante, pois elas são os indexadores que possibilitam recuperação dos artigos nas bases de dados. Figurando-se assim, parte importante para que o artigo seja recuperado nas pesquisas bibliográficas. Por este motivo, tais palavras devem ser escolhidas de maneira assertiva, pois sintetizam o conteúdo do trabalho.

Encontrou-se um total de 42 palavras-chave diferentes. Os termos “Museu” e “Museologia” são os que mais incidem. O radical “mus-” incide 22 vezes, o que está em acordo com o conteúdo do trabalho e o local de publicação. Mas, o radical “educ-” incide apenas 9 vezes, o que leva a pensar sobre a ênfase dos trabalhos, que não se trata da educação em museu. Na Tabela 5, apresenta-se as 10 palavras-chave que incidem mais de uma vez nos artigos⁸.

Tabela 07 – Incidência de palavras-chave

INCIDENCIA DE PALAVRAS	
QTD	PALAVRAS-CHAVE
6	Museu
4	Museologia
3	Educação
2	Acessibilidade
2	Comunicação
2	Diversidade Cultural
2	Informação
2	Museu virtual
2	Museus
2	Patrimônio

Fonte: autoria própria, 2022.

Para se ter uma visão mais aprofundada dos termos de busca, expandiu-se a análise para os termos constantes no resumo dos artigos, pois assim como as palavras-chave, as bases de dados também pesquisam pelos termos dos resumos. Foram recuperadas 37 palavras que possuem o radical “educ-”. A palavra Educação é a que mais incide, seguida de

⁷ As demais instituições, que possuem apenas uma incidência, podem ser observados no Apêndice D.

⁸ As demais palavras-chave podem ser visualizadas no Apêndice E.

Educação em Museus, Educação museológica e Museus de educação. Por esta diversidade de palavra já se pode perceber a necessidade estudo aprofundado sobre o tema, para o fortalecimento de um conceito próprio da área. Na Tabela 6 apresenta-se as palavras com o radical “edu-” que apareceram mais vezes nos resumos dos artigos.⁹

Tabela 08 – Incidência de palavras no resumo

INCIDENCIA DE PALAVRAS	
QTD	PALAVRAS DO RESUMO
8	Educação
5	Educação em museus
4	Educação museal
4	Museus de educação
3	Educação de Cegos
3	Educação patrimonial
3	Educativo

Fonte: autora, 2022.

Por fim, buscou-se analisar quais os autores foram mais citados pelos 15 artigos selecionados. Encontrou-se 274 autores diferentes nas referências ¹⁰. Percebe-se principalmente a presença de pesquisadores da Museologia como Scheiner, Lima, Chagas, Cury, Pinheiro, Reis e Marandino; da filosofia e sociologia como Habermas e Bourdieu; e da Ciência da Informação como Windel e Pinheiro, conforme observa-se na Tabela 7.

Tabela 09 – Incidência de autores nas referências dos artigos

AUTORES NAS REFERÊNCIAS	
QTD	INSTITUIÇÕES
10	Tereza Cristina Moleta SCHEINER
9	Diana Farjalla Correia LIMA
7	Jurgen HABERMAS
6	Mário de Souza CHAGAS
5	Luciana Conrado MARTINS
5	Marília Xavier CURY
5	Pierre BOURDIEU
4	Gernot WINDEL
4	Lena Vania Ribeiro PINHEIRO
4	Maria Amélia dos Souza REIS
4	Martha MARANDINO

Fonte: autora, 2022.

Notou-se uma inexpressiva incidência de autores da Educação, alguns autores como Paulo Freire e Jean Pierre Piaget foram citados em poucos artigos (três e uma vezes, respectivamente). Notou-se a falta de autores da área da museologia que estudam educação em museu como Letícia Julião, Magaly Cabral, Maria Cristina Oliveira Bruno (citada uma vez),

⁹ As demais palavras do resumo podem ser visualizadas no Apêndice E.

¹⁰ Os demais autores podem ser visualizados nos Apêndices F e G.

Zita Rosane Possamai, entre outros. E, para uma articulação mais profunda, esperava-se encontrar mais autores da área da Educação como Anísio Spínola Teixeira, Célestin Freinet, Lev Vygotsky, Maria Montessori, entre outros.

4.5.4 Discussão Teórica

Inicialmente o objetivo motivador desta pesquisa era identificar a maneira pela qual os autores da área da Museologia têm discutido e refletido suas práticas em educação nos museus, descrever de que modo a educação é tratada e aplicada nestas instituições educativas, apontando quais são os principais autores e como são debatidos conceitos sobre o tema relativo à educação.

No entanto, diante dos resultados obtidos por meio desta pesquisa não foi possível realizar uma discussão que represente toda produção sobre o tema Educação em Museus. Tampouco é possível projetar os resultados obtidos como indicador de toda a produção nacional sobre o tema, pois os estudos em sobre Educação em Museus tem sido foco de debates nas últimas décadas, e há em outros espaços de discussão científica uma densa produção sobre o tema. Com isso, o que se propôs neste trabalho a partir dos artigos recuperados foi construir uma discussão teórica, que se apresenta a seguir, entrelaçando os resultados da análise qualitativa dos 15 artigos estudados.

Tal discussão também pode ser considerada resultado de pesquisa, uma vez que este era um dos objetivos da investigação, mas por apresentar desdobramentos diversos e apontar horizontes não previstos, optou-se por realizar 3 subdivisões. No subitem 4.1, apresentamos os trabalhos que se concentraram na história da educação, na prática educativa em museus. No 4.2, a reflexão sobre o papel dos museus na educação inclusiva, diversidade e acessibilidade. Para finalizar, no 4.3, trata-se a respeito das dinâmicas contemporâneas de educação e cultura na virtualidade.

4.5.4.1 Os Museus e a Educação

O artigo de Sá (2014) “Primórdios da museologia no Brasil: David carneiro e o positivismo” revela uma visão sob a perspectiva positivista¹¹ acerca da história dos museus.

¹¹ O positivismo foi uma corrente filosófica que surgiu no século XIX, segundo a qual o conhecimento científico seria a única forma válida de conhecimento, tendo o filósofo francês Auguste Comte como o principal autor. Acreditava-se que a ciência poderia resolver todos os problemas humanos. O positivismo perde força ao longo do século XX devido a críticas e debates filosóficos que questionaram suas premissas fundamentais. Ressalta-se aqui que o positivismo influenciou a educação ao enfatizar a observação empírica, a ciência e a objetividade como base do conhecimento, buscando promover o processo de sociabilidade dos indivíduos por meio da transmissão de valores e normas sociais.

O autor identifica no trabalho de Carneiro “uma postura científica em relação tanto à História quanto ao Museu” (SÁ, 2014, p. 4493). Estas são considerações já presentes nas narrativas da história dos museus e suas funções¹². No entanto, o autor, à luz das reflexões de Carneiro, considera o museu como importante lugar para a educação, podendo até ser um substituto da educação formal, conforme a posição positivista.

Os museus para Sá têm sido considerados, desde o início da perspectiva histórica, como meio de estudo para contribuir para uma “sociedade justa, fraterna e progressista”, além de servir como meio de esclarecimento. Apresentava-se como alternativa para a “instrução do proletariado”. E impulsionado pelas concepções iluministas e ideais da Revolução Francesa, a partir da Declaração de Santiago do Chile de 1972, o museu passou a ser identificado além de coadjuvante da educação formal, também, como um “substituto para escolas dispendiosas [e] inacessíveis” para pessoas de baixa renda (SÁ, 2014, p. 4495).

Concorda-se com a perspectiva do museu como local de estudo, ferramenta educacional e promotor da educação formal, mas não necessariamente como substituto. Trabalha-se com a ideia, consonante com os estudos da Museologia, em uma perspectiva combinada e complementar, atenta às necessidades culturais e educacionais da sociedade. Rocha (2011) afirma que existem possibilidades e limites para educação emancipatória em museus.

A experiência da visitação em um museu favorece o “aprender de forma espontânea, propiciando aos museus a possibilidade de serem espaços que provocam motivação para a aprendizagem, tendo como fio condutor a curiosidade, o lúdico, o cotidiano e o contexto histórico” (ROCHA, 2011, p. 12). A autora aponta que o papel do museu não é o ensino, mas favorecer o aprendizado espontâneo e por livre escolha.

Em uma perspectiva inversa, as autoras Alves e Reis (2012) investigaram os museus escolares que têm sua criação motivada pela necessidade de preservação da memória escolar. As autoras explicitam que “o novo museu de educação deve ser pensado como espaço vivo e de oportunidades para a experimentação, emoção, reconstrução do conhecimento e lazer” (ALVES; REIS, 2012, p. 5).

Criados com o propósito de preservação do patrimônio educacional, os museus de educação são mais do que locais de guarda da memória, também desempenham um papel importante na aprendizagem, pois oferecem uma maneira de ensino diferenciada, direcionada à experimentação e a importância de considerar-se os avanços da ciência.

¹² Alguns autores que podem ser considerados positivistas são: Karl Popper, Thomas Kuhn e Ernst Mach Benjamin. Outros nomes de pensadores brasileiros, citados por Sá (2014), que seguiam o positivismo são “Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Marechal Rondon, Júlio de Castilhos, Roquete Pinto e David Carneiro, cujo nome completo era David Antônio da Silva Carneiro”.

A experimentação, o toque, a interação, o fazer perguntas, é a proposta de ação educativa de Wagensberg para museus de ciência (ROCHA, 2011). A autora Luísa Rocha (2011), estudou esta forma de pensar e fazer museu, e concluiu que para que seja possível a realização de ações educativas com tanta interação e toque é necessário que o museu seja pensado desde sua concepção, organização, exposição e recursos comunicativos. As exposições passam a ter como exigência à apresentação de objetos musealizados, históricos ou construídos, direcionados para a manipulação ou participação física do sujeito, denominada de “interatividade *hands on*” (ROCHA, 2011, p. 2771).

Esta maneira de se fazer museu está em consonância com o conceito de interatividade, cujo objetivo é a utilização de recursos e tecnologias para a divulgação e ensino em ciências. A experimentação é uma porta de entrada para o fazer científico, é a curiosidade que move as investigações que levam a descobertas científicas. O museu de experimentação, ou interativo, atua como maneira de introduzir os visitantes no mundo das descobertas. Uma ideia de educação motivada pela curiosidade.

Rocha (2013) reflete a respeito do emprego de uma perspectiva freiriana na educação em museu, que consistiria em uma ação reflexiva do social, segundo a autora, os museus têm por objetivo desenvolver uma “formação cultural” ampla, que une a ciência, o social, a história e a estética para promover a reflexão sobre o mundo e a ação de transformação do mesmo, para assim criar menos certezas e mais inquietudes, alinhando as “propostas críticas, emancipatórias e criativas” (ROCHA, 2013, p. 14).

Pensa-se em uma maneira de se fazer educação que vise uma construção de significados, que não gere apenas reprodutores, mas, que a partir de uma ação reflexiva, impulse os indivíduos a uma postura de autonomia para que sejam capazes de observar as contingências, de problematizar e de construir significados.

Em consonância a esta perspectiva, estão as autoras Almeidas e Reis (2014), que defendem a ideia de que educação em museu deve propor elementos reflexivos a respeito da visão hegemônica “do poder colonizador” e considerar a subjetividade em suas narrativas. As autoras afirmam que a ação educativa em museus é uma “ação de comunicação e informação, capaz de contribuir para que o cidadão possa ver e expressar a realidade, qualificada como patrimônio cultural, expressar-se e transformar a realidade, objetivando a construção de uma nova prática social” (ALMEIDAS; REIS, 2014, p. 4601).

Moraes (2014) informa que o museu não é uma instituição de ensino formal, mas serve à educação como forma de comunicação, produção de significado, construção de significado e divulgação científica. O museu, conforme a autora, é um espaço que, apesar de não se dedicar à educação, atua também como meio de ensino e veículo de divulgação de conteúdos, contribuindo para a formação do público por meio do “contato com o mundo sensível”, promovendo o desenvolvimento e o convívio social (MORAES, 2014, p. 11).

Marilia Xavier Cury (2014) faz um levantamento das práticas de educação em diversos museus dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro e chega à conclusão de que as ações educativas nos museus se caracterizam por práticas empíricas de muito valor e dirigidas às necessidades dos públicos que visitam os museus. Contudo, a autora adverte para um descompasso crítico nesse cenário: embora ricas na execução prática, tais iniciativas frequentemente operam de maneira intuitiva, carecendo de uma sólida fundamentação teórico-metodológica. O estudo revela, portanto, que a educação em museus ainda precisa superar a dicotomia entre o “fazer empírico” e a “sistematização científica”, demandando referenciais que estruturem, avaliem e validem essas ações como efetivas produtoras de conhecimento.

4.5.4.2 Inclusão em Museu: Educação, Acessibilidade e Diversidade

Em cinco dos 15 artigos sobre questões referentes à inclusão, aponta-se que o tema “inclusão em museu” tem a educação como uma maneira de incluir, evidencia que a luta por acessibilidade e inclusão é uma luta constante das pessoas deficientes, marginalizadas e postas em esquecimento. Ao mesmo tempo em que é desafiador para os museus se adaptarem, tendo em vista que cada necessidade requer um tipo específico de ação para inclusão, este processo também se mostra recompensador, uma vez que a finalidade última dos museus é servir a sociedade para estudo, deleite e educação. Assim, ao buscar suprir suas necessidades de educação, inclusão e acessibilidade de diferentes tipos público, o museu realiza um serviço social.

As autoras Chalhub e Gomes (2018) explicam que a educação para surdos tem uma característica relevante: a visualidade. É necessário que a estratégia de mediação considere que a maneira de apreensão do surdo é visual. Tanto os educadores quanto os recursos tecnológicos utilizam-se recursos visuais para a comunicação e construção de significados.

As autoras afirmam: “a educação extrapola os espaços escolares” e museus de ciências em particular “têm sido utilizado como espaço importante para educação” (CHALHUB; GOMES; 2018, p. 5810). O artigo reflete a abordagem de educação em espaços não escolares, bem como no uso dos museus como espaços não formais de educação.

Considerando que a comunicação para os surdos é primordialmente visual, os museus são lugares adequados para a educação de pessoas surdas. No entanto, as autoras alertam que, apesar da crescente utilização dos museus como espaço de educação, ainda há um longo caminho, tanto em relação às pesquisas acadêmicas acerca da educação em museus acessível, quanto na implementação prática de estratégias, tecnologias e educadores fluentes em libras.

Chalhub, no seu artigo “Acessibilidade a museus brasileiros” (2014), considera que as ações realizadas pelos museus garantam a autonomia pessoal para pessoas deficientes ou não. Trata-se aqui de garantir acessibilidade universal prevista no Estatuto dos Museus.

O texto de Rodrigues, Granato e Thiesen (2015) tem por objetivo descrever o acervo do museu do Instituto Benjamin Constant, que era utilizado na educação de cegos no Brasil. Diante de um contexto um pouco diferente, a diversidade cultural, as autoras Baubier e Reis (2012) discutem o papel dos museus e das ações educativas para a preservação e valorização da diversidade cultural no país.

A experiência museológica é potente, pois a educação em museu e a comunicação em museus, toca, provoca, acende uma fagulha de um conhecimento potencial, do encontro entre a bagagem cultural que o visitante traz consigo e toda a ambiência comunicacional do museu. E segundo as mesmas autoras, a dimensão educativa dos museus é entendida como o uso de práticas adequadas ao contexto social para a construção da cidadania e a formação científica e cultural contínuas dos visitantes. Não se trata de “escolarizar o museu”, mas de promover melhor integração junto à comunidade (BAUBIER; REIS, 2012, p. 10). Cada sujeito apreende o museu de uma maneira, conforme seu arcabouço cultural. Busca-se perceber e defender uma ação educativa que se dobra na direção do desenvolvimento humano.

Ainda no contexto da inclusão e diversidade cultural em museus, as autoras Diegues e Reis (2014), discutem sobre as desigualdades pelas quais passam os indígenas; e refletem sobre a luta por uma educação de qualidade. O museu para as autoras é um espaço de educação, porque por meio do diálogo e da conscientização, insere os sujeitos na sociedade.

A educação ideal para os museus seria uma abordagem libertária, que considera a força da dimensão educativa de seus espaços “que geram algum tipo de impacto na formação da consciência social” (REIS; DIEGUES, 2014, p. 4673). Os museus são aportes para a promoção da transformação social na medida em que realizam a educação e a comunicação em museus libertadora, considerando as necessidades socioculturais existentes na relação entre preservação e divulgação da memória coletiva e os aspectos da diversidade cultural.

4.5.4.3 Educação em Museu na Virtualidade

Três dos artigos estudados apresentam uma ênfase sobre os museus e a educação na virtualidade. As autoras Teixeira e Reis (2016), apresentam “uma proposta de criação de museu virtual com base na memória das práticas culturais brasileiras reconhecidas como patrimônio cultural” (p. 1). E, ao considerarem o cenário social com expressiva presença de tecnologia no cotidiano, defendem que o uso combinado de tecnologia, ciência e educação pode contribuir para a conscientização e valorização do patrimônio cultural.

As autoras se baseiam em pesquisas de diversas áreas para a construção de sua discussão, nas discussões sobre memória e identidade; patrimônio cultural e educação patrimonial; a teoria da informação; sobre museologia, museu e museu virtual. No entanto, para discutir sobre educação, apresentam apenas o autor Levy, que aponta para o uso das tecnologias intelectuais que podem amplificar e modificar “numerosas funções cognitivas humanas” (2016, p. 8). O uso das tecnologias, para as autoras, pode auxiliar tanto nas práticas educativas quanto na valorização do patrimônio.

Teixeira e Reis (2016) comentam que o uso do museu virtual representa uma maneira de mobilização social, “valorização da sua memória e o desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial” (p. 13). O que nos interessa nesta investigação, é identificar a maneira pela qual a educação é compreendida e discutida na literatura científica, fazer-nos refletir que a preservação do patrimônio, da memória coletiva, com o uso de tecnologias de comunicação, é um ato de educar, e educar para valorizar.

No trabalho dos autores Martins e Martins (2019), a ênfase dada é a educação em museus e os autores buscaram discutir de que maneira as tecnologias exercem impacto sobre o fazer educacional em museu, na expectativa das pessoas, meio de produção de redes e novos usos no fazer museológico. Também afirmam que “a educação tem assumido uma relevância cada vez maior, seja como tema de pesquisa e produção de conhecimento, seja como prática no interior das instituições e processos museológicos” (p. 3).

Martins e Martins (2019) apresentam o conceito de educação em museus baseado em relevantes publicações da área, como o “Caderno da Política Nacional de Educação Museal”. Eles consideram que tanto no uso de tecnologias quanto na presença do novo acervo digital a educação em museu ganha importância, porque propõe reflexão e atendimento às “demandas por diálogo e interação com o público” (p. 17). Dessa forma a prática educacional em museus visa facilitar a apropriação e a valorização social ao público sobre o acervo musealizado.

Por fim, no artigo de Balleste e Almeida (2015), as autoras buscaram compreender pela literatura da educação e da museologia se as ações educativas em um museu virtual deveriam ser um *fac-símile* das ações tangíveis ou concretas (segundo os autores). Afirmam que a educação e a cultura são inerentes ao desenvolvimento intelectual, na medida em que ambos estão sempre presentes em qualquer sociedade.

A educação tem diversos canais institucionalizados que permitem sua transmissão, tais como escolas e museus. Nestes espaços, os setores educativos visam “estreitar as relações entre o museu e as escolas do ensino regular, proporcionando visitas educativas que, em geral, procuram aproximar os conteúdos relacionados aos acervos com o cotidiano de alunos e professores” (BALLESTE; ALMEIDA, 2015, p. 5).

As ações educativas realizadas nos museus oferecem uma aproximação dos sujeitos com seu acervo, e podem colaborar com a educação escolar, pois, a transmissão do conhecimento cultural (endoculturação) é inerente ao ato de conviver em sociedade, ou seja, a educação em museu também é um ato de educação institucionalizada.

Certamente há diferenças que, talvez, sejam referentes à forma de educar e ao local, pois até quanto aos conteúdos é possível se considerar como completar. Vive-se em um momento em que há uma profusão de museus de todos os tipos, desde museus de arte até museus de games, que podem estar em ambiente virtual ou não. Portanto, é possível uma educação transversal nos diferentes ambientes educativos.

Mas, retomando o trabalho de Balleste e Almeida (2015), os autores percebem, a partir de suas pesquisas, que apesar de ser possível uma ação educacional em museus virtuais, os comportamentos dos indivíduos nos ambientes virtuais se diferenciam de uma visita a um museu físico, e, portanto, a ação educativa também deve ser diferente e consonante com a virtualidade.

4.6 Considerações

A educação em museus tanto em forma de relatos das muitas ações educativas realizadas quanto discussão conceitual sobre a educação (como conceito) e da educação em museu (como *práxis*), ou ainda sobre Educação em museus como vertente da educação, ou até como parte da formação cultural dos indivíduos, está presente nas discussões da área, uma vez que a *práxis* é o princípio em que se valoriza a integração entre teoria e prática, buscando a transformação da realidade por meio de ação consciente e reflexiva. Percebe-se a pertinência de falar em uma *práxis* educativa em museus, a qual focaliza à aplicação de princípios pedagógicos e práticas educacionais em ambientes museológicos, com o objetivo de promover uma aprendizagem profunda, uma transformação pessoal e do entorno, uma fruição, e um engajamento dos visitantes na construção da comunicação do museu.

Por outro lado, percebe-se, fortuitamente, nesta pesquisa, que a temática estudada, educação em museu, está intrinsecamente ligada aos problemas de desigualdades socioculturais há muito discriminadas no país, não obstante, a preocupação atual voltada para pessoas com deficiências físicas e outras populações marginalizadas.

Os museólogos e outros profissionais de museus, têm demonstrado um esforço, intencional, sobre as questões socioculturais de representação e educação. Este olhar, traduzido em ações para as populações marginalizadas, subalternizadas e desprestigiadas, são potenciais (no sentido do vir a ser) para a construção de ações que reverberam para a construção de uma sociedade equânime, pois podem mitigar tais desigualdades em diversas

áreas, desde o ensino escolar de qualidade, o mundo do trabalho, pesquisas e ações na área da saúde, até a transformação social efetiva.

Nesta perspectiva, educação em museus também não está ligada apenas ao período escolar regular, pois o museu se mostra um espaço educador para além da infância e juventude. Nos espaços musealizados a troca de conhecimento possibilita formas de experiências diferentes do ambiente escolar e permite a construção de novos saberes, por meio da afecção (tudo que impacta/afeta por meio das emoções) e “integração desses saberes, bem como pelo desenvolvimento de novas sensibilidades e pela realização de novas experiências” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2014, p. 39).

O museu, através da mediação, permite que alguém totalmente "outro" (uma menina negra em um museu japonês) encontre a humanidade comum (Ubuntu). "Tia, nós somos iguais", a frase da menina retinta figura nesta investigação como um dado de campo, mas também como uma memória institucional, e é sustentada teoricamente pelo que os integrantes dos grupos focais disseram a respeito da intenção do museu.

Conforme os relatos, essa intenção é balizada por um profundo sentimento de gratidão e pelo desejo comunitário de retribuição ao país de acolhimento. A materialização dessa ética, em consonância com a própria essência do Bumpuku, é ilustrada pela fala de Noemi, que evidencia como o museu atua como uma plataforma para experiência compartilhada com outros povos (como a própria ideia da interculturalidade):

Porque receberam benefícios da sociedade brasileira, sabe? Porque foram bem tratados aqui. Então, elas querem devolver. Até o Shunji, ele fala exatamente isso: que ele quer devolver a esse país todo o benefício que ele recebeu, que era poder viver aqui, poder produzir, poder crescer, né, e virar o gigante que é hoje, né? E que ele sempre queria devolver isso ao país, né. Então, esse sentimento, eu acho que muitos desses imigrantes antigos têm, sabe? E, assim, eles fundam essas entidades, assim, beneficentes, né? São esses idosos que, então, decidem que vão fazer um museu, vão contar essa história, vão falar que isso é a história do Brasil, né? É uma página da história do Brasil, né. E aí, eu acho que, assim, favorece também. Já vi, assim, uma senhora espanhola falou: 'Poxa, gostei muito do museu, porque é exatamente isso que aconteceu com os espanhóis também, né'. Então, essa história da imigração não é só de japoneses. Muitos imigrantes que vieram para o Brasil passaram por isso: vieram de navio, trabalharam inicialmente em agricultura, depois, aos poucos, vão saindo para as cidades, vão fazendo pequeno comércio, alguns que têm mais sucesso vão virando indústria, né, e vão criando os filhos, vão chegando à geração seguinte... Essa é a história, na verdade, de todos os imigrantes que o Brasil recebeu (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Noemi, p. 272).

Transcendendo o espaço físico da instituição, observa-se que a própria comunidade nipo-brasileira alarga as suas fronteiras, abraçando diferentes matrizes étnicas e demonstrando a superação de barreiras raciais históricas. Essa dinâmica de hibridização cultural e de acolhimento incondicional é corroborada de forma categórica pela reflexão de

Salomão. Ao reconhecer que a preservação identitária exclusivíssima a seus pares não é o ideal, mas que a verdadeira integração só ocorre quando o patrimônio cultural transcende suas origens para se tornar um bem de domínio coletivo:

Não interessa se vai vir um japonês campeão de capoeira. Não interessa se o japonês vai ser o especialista em pastel de Belém, ou se ele vai falar sobre a imigração italiana, e se a pessoa é uma negra. Não interessa se é uma pessoa que faz o sushi e vem do Ceará. Um monte de gente... A pessoa que toca flauta japonesa não é japonês. [...] Se não for pra todos, não vale." (GF-BUMPUKU, 10º encontro, Falante: Salomão, p. 96-97).

As entidades sociais da comunidade nipo-brasileira se posicionam preocupadas com a participação dos brasileiros, independentemente de sua afiliação em suas entidades sociais e ações. Ao cruzar as narrativas extraídas dos encontros do Grupo Focal, evidencia-se que a identificação da menina não foi um acidente.

Trata-se do resultado intencional de um grupo que, embora tenha concebido o espaço museológico para a preservação de suas origens e legados, compreendeu que a memória só adquire sua função social plena quando compartilhada. Percebido nas falas que as intuições culturais devem ser de acesso “para todos” e deve atuar como um dispositivo voltado para “modificar trajetórias”.

O Ubuntu materializa-se, portanto, no exato instante em que a menina reconhece que a história de resiliência e superação de Shunji Nishimura espelha e legitima a sua própria existência.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frase de Shunji Nishimura

Cada momento difícil é com uma dura batida, dói.
Algumas pessoas aguentam. outras não.
Só que quem não sofreu, não tem resistência,
quebra na primeira dificuldade.
Quem não foge de tarefas duras na vida, um dia
suporta qualquer tempestade.
Esta escola pretende transformar vocês em
homens fortes.
MORAES, 1998, p. 86

Considerações Finais

Uma possível resposta àquela menina é que, sim, somos iguais em dignidade, mas desiguais em memória preservada. Que museus que se dedicam a história do vencedor, como o de Nishimura, sirvam não apenas para celebrar um único povo, mas para despertar em todos os outros a fome inadiável de construir e preservar suas próprias histórias. E que a educação continua sendo o maior vetor de transformação capaz de converter esses espaços, outrora templos de uma memória seletiva, em territórios de diálogo e equidade.

Essa centralidade educativa, contudo, é fruto de uma construção histórica. Os processos de ensino, aprendizagem e ações educativas em museus, assim como a abordagem da aprendizagem de livre escolha, têm sido alvo de debates e reflexões na área da museologia desde o século XVIII (CAZELLI et al., 2003). É certo que, em cada momento da história dos museus, houve diferentes compreensões sobre o que um museu e diferentes formas de se pensar a educação nesses espaços. Em determinados períodos, "A educação voltada para o público em geral não era sua principal meta, mas sim contribuir para o crescimento do conhecimento científico por meio da pesquisa" (Op. Cit., p. 2).

No momento mais atual, não se defende que os museus substituam as escolas, mas busca-se pensar em uma possibilidade mais dialógica e complementar entre essas instituições.

A construção de redes e a coordenação de ações conjuntas entre escolas e museus têm sido apontadas como formas de enriquecer a aprendizagem e promover uma educação mais abrangente e significativa. O museu, enquanto fenômeno, apresenta-se como uma instância de experiência potente e transformadora.

Considerada um fato museológico, sua constituição e atuação são fundamentais para compreender seu papel na formação endocultural dos sujeitos. Autores como Scheiner, Cury, Rússio e Stransky contribuem para essa reflexão, ressaltando a importância dos museus na promoção dos bens culturais, na abordagem de questões sociais e no devir das identidades culturais.

Nesse contexto, a educação libertadora ganha destaque, defendendo a liberdade dos corpos e mentes dos sujeitos. Com embasamento em abordagens psicossociais, neurociência e teorias educacionais de autores como Freire, Vygotsky, Wallon, Piaget, Freinet, Foucault, Damásio, Reis e Pinheiro, busca-se promover um processo educacional que seja transformador e emancipatório.

A Política Nacional de Educação em Museu (PNEM) e a Rede de Educadores em Museus (REM) são instâncias importantes para fortalecer o papel dos museus na Educação em museus e na educação de livre escolha.

A potência transformadora da educação aliada à cultura é ressaltada como um caminho para promover um aprendizado contínuo ao longo da vida, uma educação para o envelhecimento e para o desenvolvimento social. A junção desses elementos, inspirada na potência aristotélica, promove uma educação que busca a transformação dos sujeitos e da sociedade como um todo.

O museu é compreendido como uma instância educacional ativa, parte integrante do processo educacional, capaz de promover uma educação libertadora e contínua. Proporciona uma experiência de autoaprendizagem, em que os sujeitos são incentivados a explorar, questionar e aprender de forma autônoma.

Valores e ferramentas para os sujeitos transformadores e líderes imaginais são essenciais nesse contexto. Evidencia-se, assim, uma aproximação com a abordagem de "estações de aprendizagem", conceito oriundo da educação frequentemente associada à pedagogia construtivista. Nesse método, os alunos circulam por diferentes estações de atividades explorando conceitos por meio de experiências práticas e colaborativas.

O educar por meio das estações (Piaget, 1978) assemelha-se a uma experiência museológica, onde o ensino seria a comunicação em museus, a exposição seria a ambientação/cenografia e sensibilizar pela emoção com o eixo central da aprendizagem. Autores da pedagogia construtivista como Jean Piaget (1978), Lev Vygotsky (2007) e Jerome Bruner enfatizam o papel ativo do aluno na construção do conhecimento por meio de interações com o ambiente e com os outros.

Na área da museologia, as abordagens que envolvem estações ou experiências interativas têm suas raízes nos museus exploratórios das décadas de 1950 e 1960. Atualizando essa premissa para o contexto contemporâneo das instituições museológicas, autores como George E. Hein (1998; 2012) e Nina Simon (2010) enfatizam a importância de criar ambientes de aprendizagem envolventes e participativos. Nessas propostas de educação em museus, os visitantes são convidados a explorar conceitos de forma ativa e autônoma.

Simon, no livro "The Participatory Museum" (2010), apresenta ideias inovadoras sobre como os museus podem envolver melhor seus públicos tornando as experiências mais interativas e inclusivas a fim de tornar os museus mais envolventes e relevantes para as comunidades que atendem. Hein (1998), por meio do estudo do usuário baseado na filosofia da educação, busca compreender como os museus podem ser espaços dinâmicos inclusivos de aprendizado fora do ambiente escolar tradicional, por meio do que ele chama "aprendizado em ambientes informais" incluindo museus.

A partir dos conceitos levantados, passa a caracterizar e estruturar o que seria um museu que transcende a contemplação passiva para se firmar como um território dialógico e hiperconectado. Este representa, além de avanços tecnológicos, uma significativa mudança

na forma como as pessoas interagem com o museu. Seguindo o fluxo do desenvolvimento das tecnologias comunicacionais, visualiza-se o uso de tecnologias interativas avançadas, em que os visitantes interajam com exposições e experimentos usando tecnologias de realidade virtual, realidade aumentada e inteligência artificial, que são as experiências imersivas e envolventes.

Malraux (1996, 1998 e 2006) discute a ideia de um "Museu Imaginário", que representa tudo o que as pessoas podem saber hoje, mesmo sem estar em um museu físico, através de reproduções e bibliotecas. Malraux também explora a ideia de como as obras de arte pertencem ao seu tempo, mas não se limitam a ele, e ainda como o tempo nos permite compreender a vida da obra de arte. E para além disso, o autor diz que fora da religião, o museu é o lugar do único mundo que escapa à morte.

De acordo com Malraux (1996, 1998 e 2006) o Museu Imaginário é um conceito que representa a totalidade do conhecimento que as pessoas podem adquirir, mesmo sem estar fisicamente em um museu. Ele engloba a capacidade de conhecer e apreciar obras de arte e objetos culturais por meio de reproduções, bibliotecas e outras formas de acesso ao conhecimento. O Museu Imaginário oferece uma visão das diferentes épocas artísticas e permite compreender a vida das obras de arte ao longo do tempo, escapando da imortalidade. É visto como um espaço onde o conhecimento e a arte transcendem a mortalidade e oferecem uma compreensão mais profunda do legado cultural e artístico.

O museu se configuraria como verdadeiro centro de aprendizagem imaginativa e libertadora, oferecendo a aprendizagem de livre escolha (FALK; DIERKING, 2000), e complementando outras formas de ensino, tanto escolar quanto universitário. Os museus têm o potencial de desempenhar um papel crucial na promoção da alfabetização científica e tecnológica entre o público, auxiliando as pessoas a compreender melhor o mundo ao seu redor e as tecnologias que moldam o futuro.

Além disso, visualiza-se a possibilidade de experiências táteis, permitindo uma interação física com o espaço, com ênfase em atividades práticas e experimentais, nas quais os visitantes podem participar ativamente e aprender fazendo.

Destaca-se, ainda, a presença de exposições multissensoriais, envolvendo múltiplos sentidos, bem como as atividades colaborativas que estimulam a experiência sensorial completa e instrutiva por meio dos órgãos sensoriais e da conversação. Os programas educacionais e as atividades práticas estão disponíveis para todas as idades, promovendo a colaboração e a co-criação, encorajando os visitantes a contribuir e co-criar conteúdo, participar de projetos de pesquisa, experimentos científicos e no desenvolvimento de tecnologias inovadoras.

Nesta pesquisa, centrou-se no estudo exploratório de abordagem qualitativa do MSN, mantido e lotado na FSNT, o qual demonstra a importância da adequação dos códigos

culturais, da valorização da cultura e da linguagem, e da percepção do outro como agentes construtores de seu próprio futuro e aprendizagem. A história biográfica aqui apresentada não está isolada de contextos históricos, políticos e culturais múltiplos, complexos e conflituantes. Nem tão pouco está alheia aos acontecimentos nacionais e internacionais.

Esse processo inclui as reminiscências e desdobramentos dos processos migratórios forçados, espontâneos e os “promocionais”. Chamamos de promocionais por causa da verdadeira campanha realizada pelas estruturas de poder, Coroa e República, a sua época, na divulgação feita para grupos de diversas matrizes culturais virem ao Brasil em troca de um sonho – prosperar, fazer riqueza quando. Na agenda oculta, porém, estava o verdadeiro desejo de apagamento de uma outra história brutal e vergonhosa, a da escravidão.

No entanto, as realidades de sucesso e do apagamento ainda são presentes na sociedade brasileira e os museus desempenham um papel crucial na construção da interculturalidade ao proporcionarem espaços para o encontro e o diálogo entre diferentes culturas, promovendo a compreensão mútua e o respeito pela diversidade. Ao serem agentes de transformação social, desafiam narrativas dominantes e promovem novas perspectivas, dando espaço às vozes marginalizadas.

Para ampliar as narrativas nos museus com foco na transformação social e na interculturalidade, é necessário adotar uma abordagem crítica e reflexiva, que questione os discursos hegemônicos e promova a inclusão de múltiplas vozes e perspectivas. Isso pode ser feito por meio de estratégias educativas que envolvam a participação ativa dos visitantes, como *workshops*, debates e projetos colaborativos de curadoria.

A educação em museus pode contribuir para o desenvolvimento da formação intercultural dos visitantes ao proporcionar oportunidades de aprendizagem experiencial e reflexiva que promovam a empatia, a sensibilidade cultural e o pensamento crítico. Isso pode ser alcançado por meio de programas educacionais que incentivem a exploração e o diálogo intercultural.

Para criar processos que possibilitem o desenvolvimento do pertencimento ao museu, é importante envolver os visitantes de forma ativa e inclusiva, oferecendo experiências personalizadas e oportunidades de participação e engajamento. Isso pode incluir a criação de espaços comunitários dentro do museu, programas educacionais adaptados às necessidades e interesses dos visitantes, e a promoção de uma cultura de acolhimento e pertencimento.

No caso estudado, percebeu-se que a imigração japonesa para o Brasil, ocorrida no início do século XX, foi motivada por questões econômicas e políticas no Japão, bem como pela demanda por mão de obra na agricultura brasileira. A transição da agricultura para a industrialização no Brasil foi um processo gradual, impulsionado pelo desenvolvimento de setores como o café, o algodão, o açúcar e a borracha, bem como pela influência de políticas governamentais e investimentos estrangeiros. Os trabalhadores desempenharam um papel

fundamental na construção da economia brasileira, especialmente no setor agrícola, fornecendo a mão de obra necessária para a produção de *commodities* agrícolas. Os "donos das capitanias hereditárias", por outro lado, representavam a elite proprietária de terras e recursos, que exercia poder e influência sobre a economia e a política do país.

A educação estava ligada ao industrialismo no Brasil por meio de iniciativas governamentais para promover a formação de uma força de trabalho qualificada e adaptada às demandas da indústria. Isso incluía a expansão da educação técnica e profissional, a criação de escolas técnicas e universidades voltadas para áreas específicas, como engenharia, ciências aplicadas e tecnologia.

Para contar a história da imigração japonesa e da transição da agricultura para a industrialização no Brasil, foram utilizados documentos históricos, incluindo registros de imigração e documentos governamentais presentes nos arquivos e bibliotecas.

O projeto civilizatório da época trouxe avanços significativos em termos de desenvolvimento econômico, industrialização e modernização, mas também resultou em injustiças sociais, desigualdades econômicas e marginalização de certos grupos sociais. Os avanços foram frequentemente acompanhados por retrocessos em termos de direitos humanos, preservação ambiental e inclusão social (SEYFERTH, 1996 e LESSER, 2001).

Os museus têm o potencial de ter um impacto significativo na transformação social ao desafiar narrativas dominantes, promoverem a diversidade cultural e estimularem o diálogo intercultural. Eles também podem ser espaços de resistência e contestação, onde vozes marginalizadas podem ser ouvidas e celebradas.

O MSN é um exemplo de museu que promove a interculturalidade ao celebrar a cultura e a história japonesa no Brasil, ao mesmo tempo em que promove o diálogo e o intercâmbio entre diferentes comunidades e culturas. Ele oferece uma experiência única para os visitantes, proporcionando uma oportunidade de aprendizado e reflexão sobre as interconexões entre as culturas japonesa e brasileira.

Cada indivíduo absorve as experiências do museu de acordo com sua bagagem de vida, experiências pessoais e contexto sociocultural. Alguns podem se identificar mais fortemente com certos aspectos da exposição, enquanto outros podem interpretá-la de maneiras diferentes com base em suas próprias perspectivas e experiências.

É importante reconhecer que a realidade é uma construção social, moldada por nossas experiências, valores, crenças e ideologias. Os museus devem valorizar a multiplicidade de crenças e realidades, oferecendo espaço para diferentes perspectivas e interpretações.

Quando Paulo envia Onésimo de volta à comunidade cristã, o faz acompanhado de uma carta dirigida ao seu antigo senhor, instruindo-o a recebê-lo não mais como escravo, mas como um igual. A mensagem central rompe com essa assimetria: somos convidados a

vivenciar o *allelon*, termo grego que significa 'uns aos outros', reconhecendo-nos mutuamente como iguais em dignidade.

A expressão uns aos outros é derivada da palavra grega *allelon* (ἀλλήλων), que significa mutualidade e reciprocidade, marcas sem as quais a igreja jamais seria uma comunidade. Ocorre cerca de 97 vezes no Novo Testamento. Dessas, 71 vezes usa-se a expressão uns aos outros (BARRO, 2021, p. 3).

A exploração do semelhante não se coaduna com a ética cristã. Afinal, como amar o próximo como a nós mesmos quando não reconhecemos seus direitos e não aceitamos as diferenças? A questão central não é “como amar o próximo”, pois essa resposta já está presente na teologia cristã: “como a si mesmo”. A pergunta essencial é: quem é o próximo? Quem é o meu semelhante? A quem me dirijo, me reconheço e me identifico?

Essa indagação constitui-se como a espinha dorsal investigada e discutida neste trabalho: a identificação do eu, do outro e do nós, articulando-se com reflexões sobre alteridade e reconhecimento para além do contexto da fé, para a convivência social.

Segundo a teologia paulina e a própria perspectiva cristológica, todos os que se convertem a Cristo são colocados em condição de igualdade, como filhos de Deus e irmãos de Cristo. Pela morte e ressurreição, Cristo deixou de ser o Filho único para tornar-se o primogênito entre muitos. Paulo, em suas epístolas, convida os fiéis a assumirem essa posição de igualdade, na qual ninguém está acima do outro. Conforme as palavras atribuídas a Jesus, no Reino de Deus “o último será o primeiro e o primeiro será o último”, pois todos estamos numa linha horizontal, tendo como único superior o Pai.

O próprio Paulo exorta que sejamos seus imitadores, assim como ele é de Cristo. Essa visão rompe com convenções e estruturas rígidas, preconceituosas e limitadoras, que ainda persistem em nossa sociedade e que não se coadunam com a teologia paulina ou com a vida do próprio Cristo. Somos convocados a enxergar as pessoas em sua diversidade, reconhecendo que a igualdade se concretiza quando compreendemos o eu e o outro como parte de um sistema complexo de convivência, o nós.

O pão é nosso, eu sou porque somos, há mais felicidade em compartilhar do que acumular despropositadamente. Os encontros devem ser celebrados, pois cada encontro pode representar a quebra de barreiras, sejam elas de raça, identidade, hierarquias ou quaisquer outras.

Os museus desempenham um papel importante na promoção da valorização e do reconhecimento da igual validade das diferentes perspectivas, reconhecendo e celebrando a diversidade cultural e histórica. Eles podem criar um ambiente acolhedor e enriquecedor para todos os sujeitos ao promover o diálogo e o respeito mútuo.

Os museus podem ser agentes de mudança na promoção da compreensão intercultural e na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, ao desafiar estereótipos, preconceitos e discriminação, e ao celebrarem a diversidade cultural e histórica.

O estudo exploratório de abordagem qualitativa, por permitir uma análise aprofundada e detalhada do MSN, possibilitou a identificação de padrões, tendências e impactos de suas práticas na promoção da interculturalidade e da inclusão social. Ao utilizar o estudo exploratório, foi possível investigar de forma minuciosa como o MSN implementa suas estratégias de inclusão, como interage com diferentes públicos, quais são os resultados obtidos e quais desafios enfrenta nesse processo. Essa abordagem qualitativa possibilitou uma compreensão aprofundada do contexto específico do museu e das dinâmicas envolvidas em suas iniciativas interculturais.

Este estudo exploratório se mostra relevante, pois permite uma análise detalhada e contextualizada das práticas do MSN, contribuindo para a construção de conhecimento sólido e embasado sobre o papel desempenhado pela instituição na promoção da interculturalidade e da inclusão social.

Esta tese propõe uma abordagem inovadora ao destacar a importância da natureza intercultural do MSN e como essa característica proporciona uma experiência singular para cada visitante. Além disso, enfatiza-se a importância da construção de significado baseada em vivências pessoais, moldadas por experiências passadas e influências sociais, reconhecendo que diferentes crenças e realidades são igualmente válidas, bem como produtoras e promotoras de um determinado projeto político, social e econômico de um país. Ao enfatizar, por exemplo, como essa característica específica do museu influencia a experiência de cada visitante, a tese reconhece a diversidade de perspectivas e vivências que podem surgir a partir desse ambiente culturalmente rico.

Além disso, a tese se destaca por ressaltar a relevância da construção de significado com base em vivências pessoais. Ao considerar que esses significados são moldados por experiências passadas e influências sociais, o trabalho reconhece a complexidade e a subjetividade envolvidas na interpretação e apreciação da arte e da cultura.

Outro aspecto inovador é o reconhecimento da pluralidade de visões de mundo e a diversidade de contextos culturais dos visitantes a partir de um acervo culturalmente marcado e caracterizado por um processo histórico político específico, a tese promove uma abordagem entrelaçada e respeitosa, que valoriza as diversas formas de compreender e interagir com o patrimônio cultural presente no MSN.



Fonte da imagem: Elaboração da autora e gerado por Inteligência Artificial (Gemini).

Na figura acima, apresenta-se a representação de Shunji Nishimura em um gesto de acolhimento com a mão no ombro de uma menina negra que olha para um espelho, o qual abre portas para universos. Essa cena, criada com o auxílio do recurso de inteligência artificial Gemini, funciona como uma metáfora do próprio reflexo identitário e da autodescoberta, sinalizando que o espaço de memória e afeto pode atuar como um elo de conexão humanizada entre diferentes trajetórias e passados.

É precisamente a partir dessa ativação dos sentidos, da empatia e do autorreconhecimento diante de um recurso de comunicação que esta investigação propõe suas reflexões futuras. Essas duas figuras, que permeiam todo o percurso da tese e que na vida real nunca se encontraram, unem-se simbolicamente nessa representação visual para demonstrar que o museu é capaz de promover encontros históricos outrora impossíveis, costurando fraturas do passado por meio da sensibilidade e da justiça poética.

Dessa forma, ao integrar esses elementos, a natureza intercultural do museu, a construção de significado pessoal e a valorização da diversidade cultural, a tese contribui para ampliar o entendimento sobre os processos de interação cultural em espaços musealizados e para promover uma reflexão mais profunda sobre as possibilidades de diálogo intercultural e inclusão social nesses ambientes.

Isso implica o reconhecimento da multiplicidade de perspectivas e vivências, assegurando que as exposições e atividades sejam pertinentes para pessoas de diferentes origens e experiências.

Com as pesquisas realizadas por meio da revisão de literatura, disciplinas cursadas dentro e fora do programa, escrita e publicação de artigos e participação de eventos foi

possível reconhecer e perceber alguns pontos, que foram abordados ou respondidos na segunda metade da pesquisa, como se vê nos próximos três parágrafos:

Por que pesquisar e comparar dois processos migratórios dotados de características e desdobramentos tão distintos? Uma possível resposta reside nas motivações de cada fluxo, nas tentativas de justificação ou apagamento histórico e na intensa relação que ambos mantêm entre si. Sobretudo, emerge uma assimetria estrutural frequentemente silenciada, evidenciada pelo modo como o Estado brasileiro conferiu recursos e oportunidades a determinados grupos em detrimento de outros, dos quais a própria liberdade existencial foi subtraída.

Em seu discurso de gratidão institucional, Shunji Nishimura disse que o país lhe outorgara mais do que seu esforço individual justificaria (MORAES, 1998, p. 74), ao passo que, no polo oposto da comparação, o cenário revela um processo histórico no qual o Brasil expropriou muito mais do que devia.

Como esta pesquisa pode contribuir para o avanço desta fronteira? Percebe-se um crescente estudo das neurociências aplicadas as estratégias e metodologias de aprendizagem, percebe-se também, que há uma crescente atenção dada aos sujeitos, à autonomia, à autoaprendizagem e à participação social, além do uso de tecnologias interativas, nas experiências museológicas. Nesse panorama, a educação em museus é compreendida aqui não como a mera junção disciplinar entre Educação e Museologia, mas como um campo transdisciplinar autônomo, cuja prática emerge da própria essência fenomenológica e comunicacional da instituição.

O museu é o lugar onde todas essas formas de pertencimento se encontram e se curam. "Porque não é só para a família Nishimura, mas o quanto que isso possa fazer articulações e potencializar histórias de todo esse conjunto, esse complexo que é de que ninguém estivesse sozinho." (Gabriel, Grupo Focal, p. 183).

O MSN opera uma engenharia social complexa: ele transforma o medo da solidão (que uniu os primeiros imigrantes) na ética de que "ninguém cresce sozinho" (que une uma criança retinta visitante do museu ao fundador japonês). O pertencimento, portanto, deixa de ser uma questão de sangue e torna-se uma questão de encontro (Ichi-go Ichi-e), de celebração, de pertencer e de se reconhecer no multicultural.

A história do MSN é a história do triunfo agrícola, da semente que brotou em terra fértil. Contudo, é vital lembrar que outras tecnologias agrícolas chegaram a este país de formas muito distintas. Como nos lembra Cinthia Oliveira (2024), as sementes que garantiram a sobrevivência dos povos quilombolas não vieram em navios de imigrantes livres, mas escondidas nas tranças de mulheres escravizadas, que transformaram seus próprios corpos em sementeiras de esperança.

Se o museu agrícola celebra o plantio e a colheita, ele deve ser também o solo onde essas narrativas subterrâneas possam, finalmente, germinar. Sendo assim, menina de tranças que visitou o museu carrega em sua estética a memória dessas “cartógrafas sem lápis”. Que a Educação em Museus seja a água que permite que tanto a semente do imigrante quanto a semente da resistência negra floresçam com igual dignidade na memória nacional.

Por fim, a tese confirma que o MSN transcende a função de guarda de um acervo biográfico e histórico (do agronegócio, industrial e cultural). Ao responder à pergunta daquela menina visitante – “tia, nós somos iguais!?” – com uma prática educativa fundamentada no Bumpuku, o museu afirma que a felicidade só é real quando compartilhada. A pergunta daquela menina negra que inaugurou as inquietações desta investigação, transformou-se em denúncia. Embora o museu do imigrante japonês seja legítimo, ele ainda é um espelho onde a maioria da população brasileira, negra, parda e periférica, não se vê refletida em posição de poder.

A recuperação dessa memória no final desta tese não é um recurso retórico, mas uma exigência ética. O museu cumpriu seu papel de eternizar o imigrante que “deu certo”, mas a Museologia só cumprirá o seu papel quando aquela menina não precisar perguntar se é igual, porque a sociedade e seus museus já terão dado a resposta através da representatividade e do respeito à sua própria história. De forma que a mediação cultural operará, assim, a metamorfose final: transforma a memória de um imigrante nipo-brasileiro em patrimônio de pertencimento para uma criança afro-brasileira, provando que, sob a ótica do Ubuntu, a história de um, nunca estará completa sem o reconhecimento do outro.

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, SANTO. **De Trinitate / Trindade**. Paulinas Editora: Prior Velho, 2007.

ALBERGONI, Leide; PELAEZ, Victor. Da Revolução Verde à agrobiotecnologia: ruptura ou continuidade de paradigmas? **Revista de Economia**, Curitiba, v. 33, n. 1, p. 31-53, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/8546/6017>. Acesso em: 10 out. 2025.

ALBUQUERQUE Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. *et al.* Memória da cultura popular: poetas da literatura de cordel no Brasil. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v.11, n. 22, v. 11, 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/30671>. Acesso em: 22 set. 2023.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2000.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da (Orgs.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 9-32.

ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e Coleções Universitários: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo?**. 2001. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ALMEIDA, Adriana Mortara; CASTRO, Fernanda; MARTINS, Luciana Conrado. Como fazer depois de 2020? A Política Nacional de Educação Museal em um contexto pós pandêmico. **Cadernos do Ceom**, v. 34, n. 54, p. 43-54, 2021.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. Ecomuseu Ilha Grande: entre ações, desafios e conflitos. In: SCHEINER, Teresa Cristina Moletta; GRANATO, Marcus. (Org.). **Museus e Museologia na América Latina**: compartilhando ações para a pesquisa, a qualificação profissional e a valorização de estratégias inclusivas [recurso eletrônico]. 1ed. Rio de Janeiro: UNIRIO/PPG-PMUS/MAST, 2020, v. 1, p. 129-150.

ALMEIDA, Marco Antônio de. A gaiola de chips: apontamentos sobre tecnologia, sociabilidade e cultura na sociedade da informação. **Em Questão**, n. 1, v. 11, n. 1, p. 13-34, 2005. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/8718>. Acesso em: 02-jan.-2021.

ALMEIDA, Marco Antônio de. Mediações da cultura e da informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/119328>. Acesso em: 22 set. 2023.

ALMEIDA, Marco Antônio de. O frasco quebrado: a bibliografia e a cultura da convergência. **Em Questão**, v. 25, p. 243-263, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/124043>. Acesso em: 02-jan.-2021.

ALMEIDA, Marco Antônio de. Representações sociais, cultura e informação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, n. 2, v. 1, n. 2, p. 168-171, 2010. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/39469>. Acesso em: 22 set. 2023.

ALMEIDA, Margarete Zacarias Tostes de. **O corpo mestiço em Marabá como patrimônio musealizado: sexualidade, interculturalidade e educação**. 2015, 162 p. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2015.

ALMEIDA, Margarete Zacarias Tostes de; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. O museu como espaço interdisciplinar, simbólico e educativo. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE

PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 15, 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos....** Belo Horizonte: IBICT, 2014. p. 4591-4605. Disponível em: <http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt9/view>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Vitória Gomes; LIMA, Izabel de França. Bibliotecas, Cultura e Memória: possibilidades e desafios. **Revista Folha de Rosto**, n. 2, v. 2, p. 56-64, 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/39287>. Acesso em: 02-jan.-2021.

ALVES, Vânia Maria Siqueira, REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. Museus escolares: concepções e evolução de uma identidade no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/183091>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ALVES, Vânia Maria Siqueira. **Museus Escolares: De recurso de ensino ao patrimônio e a museologia**. 2016. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2016.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001619194>. Acesso em: 22 nov. 2025.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Metamorfoses da cultura: do impresso ao digital, criando novos formatos e papéis em ambiente de informação. **Ciência da Informação**, n. 2, v. 33, 2004. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/19142>. Acesso em: 22 set. 2023.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. O novo status da informação e do conhecimento na cultura digital. **Informação & Sociedade: Estudos**, n. 1, v. 18, n. 1, 2008. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/93115>. Acesso em: 22 set. 2023.

AQUINO, Mirian de Albuquerque; COSTA, Antonio Roberto Faustino; WANDERLEY, Alba Cleide Calado; BEZERRA, Lebiã Tamar Silva; LIMA, Izabel de França; SANTIAGO, Stella Moraes. A ciência em ação: o museu virtual de imagens da cultura africana e afrodescendente. **Inclusão Social**, v. 2, n. 11, v. 2, 2007. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/100940>. Acesso em: 02 jan. 2021.

AQUINO, Mirian de Albuquerque; OLIVEIRA, Henry Poncio Cruz de. Contribuições da arquitetura da informação para o website “A Cor da Cultura”. **Informação & Sociedade: Estudos**, n. 1, v. 22, 2012. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/92190>. Acesso em: 02-jan.-2021.

ARAI, Jhony, HIRASAKI, Cesar. **100 anos da imigração japonesa no Brasil**. Tradução de Kenji Miyo e Kazunari Akaki. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Bunkyo – Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social, 2008.

ARAUJO, S. M. S. Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ARAYA, E. R. M. **Informação na web colaborativa: um olhar para o direito autoral e as alternativas emergentes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ARRUDA, Beatriz Cavalcanti de. **O Museu da Cidade de São Paulo e seu acervo arquitetônico**. 2014. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Associação Cultural e Esportiva de Pompeia (ACEP). **Kazoku**: histórias vividas. Pompeia, 2008.

AZANHA, José M. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Thales de. Os grupos negro-africanos. In: CONSELHO FEDERAL DE CULTURA (Brasil). **História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1974. v. 1, p. 64-80.

BALLESTÉ, Adriana Olinto; ALMEIDA, Alea Santos de. Vocação educativa do museu virtual de instrumentos musicais: uma proposta a partir da pesquisa teórica e de entrevistas com professores de educa o musical. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMA O. 16, 2015, João Pessoa. **Anais Eletrônicos....** João Pessoa: IBICT, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/188371>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. A eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informa o. **Ciência da Informa o**, v. 25, n. 3, 1996.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. A questão da informa o. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 4, out./dez. 1994.

BARRO, Jorge Henrique. A igreja como comunidade do cuidado. **Revista Davar Poliss mica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, jan.-jun., 2021. ISSN 2236-2711.

BARROS, Aline. **Museus de ciências e docência: educa o museal e relações no contexto da cibercultura**. 2022. 359f. Disserta o (Mestrado em Divulga o da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Funda o Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2022.

BAUBIER, Arlete Sandra Mariano Alves;; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. Diversidade cultural em museus e preserva o do patrimônio na Amazônia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMA O, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos....** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/183241>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BAUDRILLARD, Jean. “Capítulo B: o sistema não-funcional ou o discurso subjetivo”. In: BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: infância berlinense: 1900**. Edi o e tradu o de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BERGERS, Lara; TRIJP, Didi van. Science Museums: A Panoramic View. **ISIS**, Chicago, v. 108, n. 2, p. 366-370, 2017. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/692688>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a rela o do corpo com o espírito. São Paulo: Martins e Fontes, 2006.

BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e cultura algorítmica no novo regime de media o da informa o. **Perspectivas em Ciência da Informa o**, n. 4, v. 22, p. 68-81, 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/38848>. Acesso em: 02 -jan. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho. Circula o de informa o e cultura na modernidade: das técnicas analógicas às técnicas digitais de reprodu o. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informa o**, v. 7, n. 11, 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/119483>. Acesso em: 02 -jan. 2021.

BIELLA, Andrea Alexandra do Amaral Silva. **Educa o e arte contemporânea em museu: ações educativas com artistas no MAC USP**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BITTENCOURT, José Neves. O Museu Histórico Nacional e a formação do homem brasileiro. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 22, 1990.

BIZERRA, Alessandra Fernandes. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências. 2009**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BLANCO, Maria Cristina. **Museu casa da xilogravura de Campos do Jordão: colaboração para formação inicial de professores de artes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017.

BONAN, Amanda; CAMPOS, Marcelo; GONÇALVES, Ana Maria (curadores). **Um Defeito de Cor**. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio (MAR), 2022. Exposição realizada de 10 de setembro de 2022 a 27 de agosto de 2023. Visitada em: 02 nov. 2022.

BORGES, Juliano.; BEZERRA, Arthur Coelho. Cultura ilegal: as fronteiras morais da pirataria. Rio de Janeiro: Mauad X : Faperj, 2014. 240 p. **Liinc em revista**, n. 1, v. 12, 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/93552>. Acesso em: 02-jan.-2021.

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. Campinas: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.077, de 27 dez. 1939. **Aprova o regimento do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 29 dez. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-5077-29-dezembro-1939-345395-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Fundação Biblioteca Nacional. **112 anos da imigração japonesa no Brasil**. Rio de Janeiro, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://antigo.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/06/112-anos-imigracao-japonesa-brasil>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Instrução n. 1, de 24 fev. 1970. **Esclarece os parâmetros para realização da Portaria n. 11-B**, de 6 fev. 1970. Diário Oficial da União, Brasília, 24 fev. 1970. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1970/02/24>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro)**, Plano Nacional de Educação. 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais. A longa duração [1958]. **Nova história em perspectiva**, v. 1, p. 87-121, 1978.

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 28, 2020.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museologia e comunicação: a exposição como objeto de estudo. In: **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 9, p. 01-95, 1996.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus Universitários e a comunicação museológica: características e perspectivas futuras. Interfaces - **Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2022.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Kátia Regina Filipini. **Museus como agente de mudança social e desenvolvimento**: propostas e reflexões museológicas. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

- BUSNEL, Marie-Claire. **A linguagem dos bebês: sabemos escutá-los?** São Paulo: Escuta, 1997.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo, 2011.
- CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Ondas do pensamento museológico brasileiro.** Cadernos de Sociomuseologia, Centro de Estudos de Sociomuseologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). 2003.
- CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil, 1930-1970.** São Paulo: UNICAMP, 2007.
- CARDOSO, Ruth. **Estrutura familiar e mobilidade social:** estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. São Paulo: Primus Comunicação, 1995.
- CARNEY, Judith A. *Black Rice: The African Origins of Rice Cultivation in the Americas.* Cambridge: **Harvard University Press**, 2001.
- CARVALHO, Ana Cristina Barreto de. **Gestão de patrimônio museológico: as redes de museus. 2008.** Tese (Doutorado Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, 2008.
- CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. **Comissão Internacional sobre os futuros da educação.** Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESCO e Fundação SM, 2022.
- CASSIM, Marisa B. A informação e a evolução dos centros de informação a serviço de mudanças culturais. **Ciência da Informação**, v. 11, n. 1, 11, p. 61-67, 1982. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/179> . Acesso em: 17 dez. 2020.
- CASTRO, Fernanda Santana Rabello. A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 90-114, set. 2019.
- CAUNE, Jean. Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação. **São Paulo: Editora Unesp**, p. 2, 2014.
- CAZELLI, Sibeles; MARANDINO, Martha; STUDART, Denise Coelho. Educação e Comunicação em Museus de Ciências: aspectos históricos, pesquisa e prática In: **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências.** Rio de Janeiro: FAPERJ, Editora Access, 2003.
- CAZELLI, Sibeles; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 18-40, 2019.
- CENTENÁRIO: contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural.** Revisão de Daniel Prata. São Paulo: Paulo's Comunicação e Artes Gráficas, 2010. 488 p.
- CHAGAS, Mário de Souza. A radiosa aventura dos museus. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Katina Regina Felipini. **Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento:** propostas e reflexões museológicas. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, p. 41-52, 2008.
- CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade.** Chapecó: Argos, 2006.
- CHAGAS, Mário de Souza. Memória e Poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus. **II Encontro Internacional de Ecomuseus**, Rio de Janeiro: s/e, 2000.

CHAGAS, Mário de Souza. **A imaginação museal: Museu, memória e poder** em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

CHAGAS, Mário de Souza. **Cultura, Patrimônio e Memória**. Ciências e Letras, Porto Alegre, v. 31, p. 15-29, 2002.

CHALHUB, Tania. Acessibilidade a museus brasileiros. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/319>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CHALHUB, Tania; GOMES, Marisa. **Museus como atividade educativa: o que pensam os alunos surdos sobre acessibilidade?** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, Marília. *Anais eletrônicos...* Marília: IBICT, 2018. Disponível em <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/124634>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, abr. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Introdução à Cultura: Origens, Transformações e Conflitos (Aula 1). In: CHAUÍ, Marilena. **Curso Cultura em Movimento: Das Origens ao Digital**. Plataforma CONEPEN, 2026. Disponível em: <https://conepen.com.br/cursos/cultura-em-movimento-das-origens-ao-digital/>. Acesso em: 26 maio 2026.

CLARET, Jacques. **A ideia e a forma: problemática e dinâmica da linguagem**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: 1980.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CORRÊA, Edem Jales Rodrigues; SÓRIO, Valdete Ferreira. **Um caminho para aula: relatos de práticas didáticas com utilização de sequência didática**. In: MACHADO, Vera de Mattos; GONDIN, Cristiane Miranda Magalhães; WIZIACK, Suzete Rosana de Castro (org.). *Formação de professores de ciências com sequências didáticas: estudos, experiências e reflexões*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2021. p. 158.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

COSTA, Andréa Fernandes. A formação inicial e continuada de educadores museais: Projeto em construção. **Revista Docência e Ciberultura**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 67–89, 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). M.V. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de Barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

CRUZ, Ricardo; ROSA, Daniel de; KEISI, Minami. **Almanaque do centenário da imigração japonesa no Brasil**. São Paulo: Escala, 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Córdélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. Ensino em **Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 13-28, jan./jun., 2013. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/23206/12747> Acesso em: 23 jul. 2023.

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.

CURY, Marília Xavier. **Museus: o que são, para que servem?** Sistema Estadual de Museus – SISEM SP (Organizador) Brodowski (S.P.): ACAM Portinari. Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. São Paulo, 2011.

CURY, Marília Xavier. Política de gestão de coleções: museu universitário, curadoria indígena e processo colaborativo. **Revista CPC**, [S. l.], v. 15, n. 30esp, p. 165-191, 2020.

CURY, Marília Xavier. Políticas públicas museais e a promoção de programas de educação em museus: os públicos no plural. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 34, n. 54, p. 183-202, 2021.

CURY, Marília Xavier. Programas de educação em museus e públicos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 15, 2014, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos...** Belo Horizonte: IBICT, 2014. p.4430-4447. Disponível em: <http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt9/view>. Acesso em: 23 jul. 2023.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMÁSIO, António. **O livro da consciência: a construção do cérebro consciente**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2010.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DECAROLIS, N. B. Museus e Museologia na América Latina: experiências compartilhadas. In: SCHEINER, Teresa, GRANATO, Marcus (org.). **Museus e museologia na América Latina**: compartilhando ações para a pesquisa, a qualificação profissional e a valorização de estratégias inclusivas. RJ: UNIRIO, 2020. Livro Digital, 464 p. Il.

DEL REY, Mário. Panorama da influência japonesa no Brasil. **Raízes**, São Caetano do Sul, n. 37, p. 34-42, jul. 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. SP, v. 21, n. 72, p. 43-72, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4193.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.

DENTILLO, Daniel Blasioli. **Coleção busca seduzir leitor para a ciência**. 2012.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2014.

DIANNA, Eduardo Matheus de Souza. Salvador em revolta: alguns olhares para a revolta islâmica na Bahia em 1835. **Revista Trilhas da História**, v. 5, n. 10, p. 145-161, 2016.

DOMINGUES, Fabian Scholze. A lei de terras de 1850 e o advento do capitalismo brasileiro. In: TORRES, João Carlos Brum (Org.). **O país do futuro e seu destino: ensaios sobre o bicentenário do Brasil: 1822-2022**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2022. p. 203-2019

DUARTE CÂNDIDO, Manuelina Maria. **Por que se enredar? Vivências em redes de educadores em museus**. In: *Rede de redes: diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil*. 2018. ISBN 978-85-63566-21-8.

DUMBRA, Camila Nataly Pinho; ARRUDA, Eucidio Pimenta. Museus interativos: interfaces entre o virtual e o ensino de história. **OPIS**, v. 13, n. 1, p. 120-136, 2013.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução de Renée Eve Levié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004. (Coleção Enfoques. Filosofia).

ELTIS, David; RICHARDSON, David. Atlas of the transatlantic slave trade. Atlas of the Transatlantic Slave Trade. New Haven: **Yale University Press**, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman Grupo Limited, 1995. Disponível em: <https://www.felsemiotica.com/descargas/Fairclough-Norman-Critical-Discourse-Analysis.-The-Critical-Study-of-Language.pdf> Acesso em: 09 mar. 2026

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de: Izabel Magalhães. Brasília: Editora, UnB, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://mizanzuk.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/boris-fausto-historia-do-brasil.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

FELIX, Isabel; PAZIN, Márcia. **Documentação e conservação de acervos museológicos: diretrizes**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Miliana; SOARES, Ozias de Jesus; GRUZMAN, Carla. **Considerações sobre princípios e práticas de planejamento e gestão cultural de exposições em museus de ciências**. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 90-117, 2019. ISSN 1984-3917. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39791>. Acesso em: 20 dez. 2025.

FERNÁNDEZ, Luis Alonso. **Museología y museografía**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2001. 288 p. (Colección Del Serbal Cultura Artística, 10). ISBN: 9788476282762.

FERREIRA, Érica. **A imigração japonesa, a identidade nipo-brasileira e o movimento Dekassegui**. 2008. Disponível em: http://www.dge.uem.br/semana/eixo8/trabalho_84.pdg. Acesso em: 02 out. 2012.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **A arte de curar: cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

FIGUEROA, Ana Maria Senac. **Os objetos nos museus de ciências: o papel dos modelos pedagógicos na aprendizagem**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FILARDO, Teresa Palazzo Schmitt; BORUCHOVITCH, Gilda. Luz sobre os bastidores da presidência da república. **Revista Acervo (Arquivo Nacional)**, v. 25, n. 1, 2012. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/151638>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**, v. 14, n. 27 esp., p. 55-89, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANKLAND, Jane; BLOOR, Michael. The analytical potential of sensitive moments in focus group discussions. In: BARBOUR, Rosaline. S.; KITZINGER, Jenny (ed.). **Developing focus group research: politics, theory and practice**. London: Sage, 1999. p. 156-172.

FREIRE, Isa Maria. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. **Ciência da Informação**, v. 35, n. 2, 2006. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/17920>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FREIRE, Isa Maria; ARAUJO, Vânia Maria Rodrigues Hermes de. A responsabilidade social da ciência da informação. **Transinformação**, v. 11, n. 1, 1999. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1554>. Acesso em: 22 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROHMANN, Bernd. O caráter social, material e público da informação. In: FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; MARTELETO, Regina Maria; LARA, Marilda Lopes Ginez de (Orgs). **A dimensão epistemológica da ciência da informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 19-34.

FUNDAÇÃO SHUNJI NISHIMURA DE TECNOLOGIA. **Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia, Colégio Shunji Nishimura, Escola Profissionalizante Chieko Nishimura, Faculdade de Tecnologia de Marília, Campus Pompeia**. Pompeia, 2022.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Edição comemorativa (50 anos). São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 352 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=1Oz_DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=FURTADO,+Celso.+Forma%C3%A7%C3%A3o+econ%C3%B4mica+do+Brasil&ots=xNPmXmTGie&sig=W1LLPoDXHqnfEIfP8qlarQDboY&redir_esc=y#v=onepage&q=caf%C3%A9&f=false. Acesso em: 15 jun. 2024

GALINDO, M. Redes e Sistemas Memoriais: Uma experiência de articulação interinstitucional. In: **I Seminário de Memória e Patrimônio Cultural Sujeitos, práticas e políticas públicas**. 1., 2012, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Pernambuco, 2012.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Ed. Zahar, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 3-21.

GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2025.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 4, Educação, São Paulo: 2005, p. 39-46.

GONÇALVES, Rogério Bessa. O sincretismo de culturas sob a ótica da arquitetura vernácula do imigrante japonês na cidade de Registro, São Paulo. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 16, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142008000100002-&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2012.

GRUZMAN, Carla. **Educação, ciência e saúde no museu: uma análise enunciativo-discursiva da exposição do Museu de Microbiologia do Instituto Butantan**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. **Cadernos Museológicos**, v. 3, p. 7-12, 1990.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação (1990). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. v. 1. p. 203-212.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. L'interdisciplinarité en muséologie. **MuWoP**, n. 2, 1981.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Museologia e identidade (1989). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. v. 1. p. 176-185.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. **Museu, um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento**. 1977. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1977.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Museus de São Paulo (1980). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. v. 1, p. 103-118.

GUZMÁN, Pedro de Queiroz. **Samurais de Pompeia: chegamos lá!** Rio de Janeiro: Data Coop, 2012.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil**. São Paulo: Centro De Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HARGREAVES, Manuela. Colecionismo e Mercado, Diálogos Transversais. **Palestra em aula aberta de mestrado em História da Arte Portuguesa**, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15488.pdf>

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830)**. v. 3: a filosofia do espírito. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola, 1995. 598 p. (Coleção O Pensamento Ocidental).

HEIDEGGER, Martin; CAVALCANTE, Marcia de Sá. **Ser e tempo. Parte I**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEIN, George E. **Learning in the museum**. London: Routledge, 1998.

HEIN, George E. **Progressive museum practice: John Dewey and democracy**. London: Routledge, 2012.

HERRERA, Vania Érica; ABREU, Andréia; LOPES, Lucas Oliveira; FANTI, Dalila Zanguetin. **Análise da indústria de bens de capital agrícola no Brasil: estudo de caso do Grupo Jacto S. A.** Marília: Centro Universitário Eurípides de Marília. Pompeia, 2002.

HJØRLAND, Birger. **Library and information science (LIS)**. In: **Encyclopedia of knowledge organization**. Toronto: ISKO, 2018. Disponível em: <https://www.isko.org/cyclo/lis>. Acesso em: 28 set. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. 10. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HONORATO, Cayo. **Ascensão e declínio da curadoria pedagógica**. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, v. 4, n. 2, p. 27-37, 2020.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: http://web.archive.org/web/20190202155408/http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/li-v2269_1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

IBRAM. **Subsídios para a elaboração de planos museológicos**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2016. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Subs%C3%ADdios-para-a-elabora%C3%A7%C3%A3o-de-planos-museol%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

IPHAN. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Coordenação de Educação Patrimonial/IPHAN, 2014.

ISCHIDA, Camila Aya. **A experiência Nikkei no Brasil: uma etnografia sobre imaginários e identidades**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08022011-094359/fr.php>. Acesso em: 3 mar. 2012.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JACCOUD, Luciana (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. 435 p. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=5599&Itemid=1. Acesso em: 2 maio 2025.

JORENTE, Maria José Vicentini. Cultura da Wikipédia como política de capacitação compartilhada em meio digital de socialização do conhecimento. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**. Anais eletrônicos. v. 4, n 1, p. 1-22, 2011.

KAIGAI KOGYO KABUSHIKI KAISHA. **Introdução dos imigrantes japoneses no Brasil e seu órgão instrutivo**. (S.l.): K.K.K.K., 1934.

KAMBERELIS, George; DIMITRIADIS, Greg. Focus Group Research: Retrospect and Prospect. In: LEAVY, Patricia (ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 315-340. (Oxford Library of Psychology).

KIMURA, Norma Shizuko Shiosawa. **Histórias de famílias: processos de escrita por alunos de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/91231>. Acesso em: 26 mar. 2012.

KRENAK, Lidiane. **Vocabulário da língua Krenak e Kaingang (Ôom ti ithók Krenak e Kaingang)**. Aldeia Arco-Íris, 2016.

KURAMOTI, Matiko Nishimura. **Colhendo a integridade: Shunji Nishimura**. Pompeia: Bless Gráfica Editora, 2001. 248 p.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

- LARA FILHO, Durval de. **Modos do museu: entre a arte e seus públicos**. 2013. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2004.
- LEÃO, Waldemar Carneiro; SOUZA, Lilian Cerquetari. **A crise da imigração japonesa no Brasil (1930-1934)**. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 1989.
- LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- LIMA, Diana Farjalla Correia. Museologia e patrimônio interdisciplinar do campo: história de um desenho (inter)ativo. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais Eletrônicos....** Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/176852>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- LIMA, Jorge da Cunha. **Cultura Pública**. A Organização Política do Sonho. São Paulo: SENAC, 2002.
- LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.
- LOPES, Maria Margaret. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- LOPES, Maria Margaret. **Trajetórias museológicas, biografias de objetos, percursos metodológicos**. In: ALMEIDA, Marta de; VERGARA, Moema de Rezende (org.). **Ciência, história e historiografia**. São Paulo: Via Lettera; Rio de Janeiro: MAST, 2008. p. 305-318.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus acolhem o moderno**. São Paulo: EdUSP, 1999.
- LUTZ, Bertha Maria Julia. **A função educativa dos museus**. Organização: Guilherme Gantois de Miranda; Maria José Veloso da Costa Santos; Silvia Ninita de Moura Estevão; Vitor Manoel Marques da Fonseca. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008.
- MAEYAMA, Takashi. **Margarida Vatanabe: 53 anos de assistência a imigrantes e idosos**. São Paulo: Editora Zipango, 2004.
- MAIMONE, Giovana Deliberali. **Organização da informação e do conhecimento de documentos artísticos à luz da terminologia**. 2013. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo.
- MALRAUX, André. **Discours au Brésil: Palavras no Brasil**. Organização: Edson Rosa da Silva. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1998.
- MALRAUX, André. **La politique, la culture**. Paris: Gallimard, 1996.
- MALRAUX, André. **Le musée imaginaire**. Paris: Gallimard, 2006.
- MALRAUX, André. **Les voix du silence**. Paris: Gallimard, 1965.
- MÁQUINAS AGRICOLAS JACTO. **Jacto 60 anos: uma história de pioneirismo**. São Manuel: Grafilar, 2008.
- MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MARANDINO, Martha. **O Conhecimento Biológico nas Exposições de Museus de Ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo**. São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, FEUSP, 2001 (Tese de Doutorado).

MARANDINO, Martha; KAUANO, Rafael; MARTINS, Luciana Conrado. Paulo Freire, educação, divulgação e museus de ciências naturais: relações e tensões. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 63, n. 19, p. 91-103, 2022.

MAROEVIĆ, Ivo. **A Linguagem das Exposições**. ICOFOM Study Series, Londres, v. 19, p. 73-80, 1991.

MARTELETO, Regina. Cultura da modernidade: discussões e práticas informacionais. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v.23, n. 2, 1994. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/74904>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MARTELETO, Regina. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 1, 1995 a. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/17751>. Acesso em: 22 nov. 2025.

MARTELETO, Regina. Cultura, educação, distribuição social dos bens simbólicos e excedente informacional. **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, 1995. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/40865>. Acesso em: 02-jan.-2021.

MARTELETO, Regina. Epistemologia social e cultura digital: reflexões em torno das formas de escritas na web. **Em Questão**, v. 21, n. 3, p. 9-25, 2015. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/10292>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MARTELETO, Regina; THIESEN, Icléia. "Somente existe cultura transformada": as mediações da informação e da comunicação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 28, n. 2, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/92045>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MARTINELLO, André Souza. **Política agrária e imigratória nas colônias**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel e Licenciatura em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARTINS, Ana Amélia Lage; MARTELETO, Regina. Cultura, ideologia e hegemonia. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 10, n. 1, p. 5-24, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/114929>. Acesso em: 22 set. 2023.

MARTINS, Dalton Lopes; MARTINS, Luciana Conrado. Novas práticas sociais no campo da educação museal: a cultura digital e a sociabilidade em rede. In: XX Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 20, 2019, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos....** Rio de Janeiro: IBICT, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/121782>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 97-128, out. 1999 (editado em fev. 2000).

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2011.

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2006.

MARTINS, Luciana Conrado. Como é criado o discurso pedagógico dos museus? Fatores de influência e limites para a educação museal. **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 3, n. 6, p. 49-68, 2014.

MARTINS, Luciana Conrado. Existe um currículo museal? As teorias curriculares na compreensão da educação em museus. **ETD Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 640-661, 2018.

MARTINS, Luciana Conrado. Política educacional, missão educativa, programa educativo e cultural. **Caderno da PNEM. Brasília**: Ibram, p. 93-98, 2018.

MARTINS, Luciana Conrado; JUNIOR, Oswaldo Gonçalves. Redes e ativismo em políticas públicas: a construção da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 1, p. 307-330, 2018.

MARTINS, Luciana Conrado; MARTINS, Dalton Lopes. **Novas práticas sociais no campo da educação museal: a cultura digital e a sociabilidade em rede**. Revista Docência e Cibercultura, v. 3, n. 2, p. 199-216, 2019.

MATE, Cecília H. Projeto pedagógico: sentidos e significados para a escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; DE SOUZA PLACCO, Vera Maria Nigro (orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). In: **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, n. 1, p. 207-222, 1993.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 2, n. 1, 1994.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Premissas para a formulação de políticas públicas em arqueologia. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 33, p. 37-57, 2007.

MENSCH, Peter Van. **Towards a methodology of museology**. Tese (PhD). Universidade de Zagreb, 1992.

MINERINI NETO, José. A origem de projetos educacionais nas Bienais de Arte de São Paulo. **Revista GEARTE**, v. 1, n. 3, 2014.

MINERINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. **Revista GEARTE**, v. 4, n. 2, 2017.

MINERINI NETO, José. **Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente**. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes (USP), São Paulo, 2014.

MITA, Chiyoko. **Bastos: uma comunidade étnica japonesa no Brasil**. São Paulo: Ed. USP, 1986.

MIYASAKA, Elza Luli. **A assimilação dos descendentes japoneses no Brasil: compreender a história para apreender o processo**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

MONACO, Luciana Magalhaes. **O setor educativo de um museu de ciências: um diálogo com as comunidades de prática**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2013.

MORAES, Carlos. **Shunji Nishimura**. F de Romulo Fialdini. São Paulo: DBA Artes Plásticas, 1998.

MORAES, Julia Nolasco Leitão de. **Museu, informação artística e "poesia das coisas": a divulgação artística em museus de arte**. 2014. 237f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Instituto Brasileiro em Ciência da Informação/IBICT, Escola de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Rio de Janeiro:

IBICT/ECO-UFRJ. 2014. Disponível em: [http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/807/4/Tese%20JULIA%20MORAES vers%C3%A3o%20P%C3%93S%20DEFESA.pdf](http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/807/4/Tese%20JULIA%20MORAES%20vers%C3%A3o%20P%C3%93S%20DEFESA.pdf). Acesso em 22 dez. 2022.

MORAES, Julia Nolasco Leitão. **Comunicação e educação em museus: a divulgação de informações e a “poesia das coisas”**. Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119500>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MORAIS, Fernando. **Corações sujos**. São Paulo: DBA Artes Plásticas, 1998.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Inclusão em museus: conceitos, trajetórias e Práticas**. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2019.

MOREIRA, Antônio Carlos. **História do café no Brasil**. Colaboração: Panorama Rural. 1. ed. São Paulo: Magma Editora Cultural, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NEVES, Kátia Regina Felipini. Programas museológicos e museologia aplicada: o centro de memória do samba de São Paulo como estudo de caso. **Cadernos de sociomuseologia**, v. 21, n. 21, 2003.

NIEMEYER, Waldyr. **O japonês no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Brasileira Lux, 1925.

NISHIMURA, Jorge. **Série Valores**. Pompeia: Editora Universidade da Família, 2024.

NISHIMURA, Shunji. **Marcos da estrada da vida**. Pompeia: Bless. [S.l.: s.n., s.d.].

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

NÓVOA, António. **A formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, v.25, n.01, jan/jun, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1999.

NUCCI, Priscila. **Os intelectuais diante do racismo antinipônico no Brasil**. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Unicamp, Campinas, SP, 2000.

O INÍCIO da imigração japonesa no Brasil. São Paulo: Biblioteca Virtual do Governo do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.bv.sp.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 2012.

ODA, Emani. Interpretações da "cultura japonesa" e seus reflexos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, m. 75, fev. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbcsoc/26n75/06.pdf. Acesso em: 12 mar. 2012.

OHNO, Massao (ed.). **Centenário da imigração japonesa no Brasil: 1908-2008**. Fotos de Matheus Faccio. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Adriano Dias de. **Análise do planejamento de uma atividade educativa sobre a controvérsia da vacina contra o HPV a luz da Teoria Antropológica do Didático**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

OLIVEIRA, Cinthia. **A trança nagô e as rotas de fuga**. 2024. 1 vídeo (reel). Publicado no Instagram: @cinthiaoliveira_psi. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DQSkWJGinUP>. Acesso em: 31 jan. 2026.

OLIVEIRA, Marta K; SOUZA, Denise T; REGO, Teresa C. (orgs.) **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Sérgio Geraldo Torquato de. O interesse e a aprendizagem de ciências em uma visita a um museu: um relato de experiência. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. 5, p. 39-50, 2023.

PALMA, Rogério da; TRUZZI, Oswaldo. **Renomear para recomeçar: lógicas onomásticas no pós-abolição**. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 311-340, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/001152582018154>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Um currículo entre formas e forças**. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, Verena Carla. **Setor educativo: a menina dos olhos da Fundação Bienal de São Paulo**. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 21., 2016, Salto, SP. Anais [...]. São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PINTO, J. R. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não-formal. **Palíndromo**, v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>. Acesso em: 22 set. 2023.

PIONTELLI, Alessandra. **De feto a criança: observação e continuidade psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

POMIAN, Krzysztof. **Coleção**. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v. 1, p. 51-86.

PORTO, Nuno. Para uma museologia do Sul Global. Multiversidade, descolonização e indigenização dos museus. **Revista Mudaú**, n.1, p.59-72, 2016.

POSSAMAI, Zita Rosane; FARIA, Ana Carolina Gelmini de. Da educação em museus à educação museal: ideias, políticas e metodologias no Brasil. In: **Educação para as artes, para as culturas e para o patrimônio**. Canoas: Editora Unilasalle, 2020. p. 44-54.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979. 188 p.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRATES, Adriana Pedrassa. **Do encontro arte-museu-educação: uma perspectiva arqueogenealógica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

QUI, Yayoi Kamioka. **A bandeira de Taro Mushino em exposição no Museu de Imigração Japonesa**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.bunkyo.bunkyonet.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2012.

QUINTANEIRO, Tania. Plantando nos campos do inimigo: japoneses no Brasil na Segunda Guerra Mundial. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 155-169, dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1361>. Acesso em: 20 de jul. 2012

RABELLO, R.; ALMEIDA JUNIOR, O. F. Usuário de informação e ralé estrutural como não-público: reflexões sobre desigualdade e invisibilidade social em unidades de informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 30, n. 4, p. 1-24, 2020.

RAMOS, Ariovaldo. **Oração: Um jeito de mudar a História – parte 1**. Canal Aluizio Santos TV, 9 out. 2011. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6nbsyAoLcSk&list=PLgfudJiQcEisRkCcMHWEEK2a6Uhx2Wpn&index=1>. Acesso em: 03 jul. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

REIS, Alcenir Soares dos; TEIXEIRA, Clotildes Avellar. Informação, memória e educação patrimonial em diálogo: a proposição do museu virtual – MUVI. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 17., 2016, Salvador. Anais eletrônicos [...]. Salvador: ANCIB, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/191164>. Acesso em: 23 jul. 2023.

REIS, Maria Amélia de Souza. Museus e os modos de educar para a liberdade: asas ou gaiolas?. **Museologia & Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 144-157, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/33993>. Acesso em: 19 dez. 2022.

REIS, Maria Amelia de Souza; PINHEIRO, Maria do Rosário. Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões. Rio de Janeiro: **Museologia e Patrimônio**, v. 2, n. 1, p. 36-46, 2009.

REIS, Maria Amélia Gomes de Souza; DIEGUES, Anna Martha Tuttmann. Educação e inclusão no museu: um pensar crítico sobre museus indígenas brasileiros. In: XV **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**. 15, 2014, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos....** Belo Horizonte: IBICT, 2014. p.4664-4679. Disponível em: <http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt9/view>. Acesso em: 23 jul. 2023.

REZENDE, Tereza Hatue de. **Ryu Mizuno**. Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro, 1991.

RIZZOLATTI, Giacomo; SINIGAGLIA, Corrado. **Neurônios-espelho: como compreendemos os outros**. Tradução de R. S. Machado. Porto Alegre: Penso, 2017..

ROCHA, Jéssica Norberto. **Museus e centros de ciências itinerantes: análise das exposições na perspectiva da alfabetização científica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROCHA, Jessica Norberto; MARANDINO, Martha. Museus e centros de ciências itinerantes: possibilidades e desafios da divulgação científica. **Revista do EDICC-ISSN 2317-3815**, v. 3, 2017.

ROCHA, Luisa Maria Gomes de Mattos. Interatividade em museus: um estudo crítico do conceito de interatividade de Jorge Wagensberg. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 12., 2011. Anais eletrônicos [...]. 2011. p. 2768–2784. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/182930>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ROCHA, Luisa Maria Gomes de Mattos. Pragmática: uma nova matriz para os museus de ciência?. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 14., 2013, Florianópolis. Anais eletrônicos [...]. 2013. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/185792>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975.

RODRIGUES, Bruno César. **Arte contemporânea, museu e arquivo: desafios da ciência da informação**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Bruno César; CRIPPA, Giulia. Arte contemporânea: o quê e como organizar e preservar?. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 16., 2015. Anais eletrônicos [...]. 2015. Disponível em: . Acesso em: 23 jul. 2023

RODRIGUES, Débora de Almeida; GRANATO, Marcus; THIESEN, Icléia. Os objetos tifológicos do museu do Instituto Benjamin Constant. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 16., 2015, João Pessoa. Anais eletrônicos [...]. João Pessoa: IBICT, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/188413>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ROQUE, Maria Cristina. O suplício do corpo como instrumento do poder soberano: análise do campo de exceção instaurado na senzala do Engenho Nossa Senhora da Natividade em *Água de Barrela*, de Eliana Alves Cruz. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 57, n. 1, e43147, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/43147>. Acesso em: 27 maio 2024.

ROQUE, Maria Isabel Rocha. **Comunicação no museu**. In: BENCHETRIT, Sarah; ZAMORANO, Rafael Bezerra; MAGALHÃES, Aline Montenegro (org.). **Museu e comunicação: exposição como objeto de estudo**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010.

RUDMIK, Thomas R. **Becoming imaginal: seeing and creating the future of education**. [S. l.]: Geenius Publishers, 2013.

SÁ, Ivan Coelho de. Primórdios da Museologia no Brasil: David Carneiro e o positivismo. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 15, 2014, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos....** Belo Horizonte: IBICT, 2014. p.4486-4501. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/189384>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SÁ, Magali Romero; DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. O Museu Nacional e o ensino das ciências naturais no Brasil no século XIX. In: **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 12, p. 867-871, 2005.

SAITO, Hiroshi. **O japonês no Brasil: estudo de mobilidade e fixação**. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo: Sociologia e Política, 1961.

SAKURAI, Célia. Imigração japonesa para o Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 22., 1998, Caxambu. **Anais....** migrações internacionais – GT9. Caxambu: ANPOCS, 1998.

SAKURAI, Célia. O Espírito Comunitário Japonês (Re)Interpretado no Brasil. In: **CENTENÁRIO: contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural**. Revisão de Daniel Prata. São Paulo: Paulo's Comunicação e Artes Gráficas, 2010.

SAKURAI, Célia. Primeiros polos da imigração japonesa no Brasil. **Revista USP**: Dossiê Brasil / Japão, São Paulo, n. 27, p. 32-45, set./out. 1995. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/27/SUMARIO-27.htm>. Acesso em: 27 mar. 2012.

SAKURAI, Célia. **Romanceiro da imigração japonesa**. São Paulo: Sumaré: Fapesp, 1993.

SAKURAI, Célia. Tensões dentro de um mesmo grupo: os japoneses do pós-guerra e os antigos imigrantes. In: ENCONTRO NACIONAL ABEP, 14., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos...ABEP2004_599.pdf. Acesso em: 20 jul. 2012.

SALGADO, Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira. Planejar práticas educativas em museus de arte: quatro pontos de partida. **Revista CPC**, v. 18, n. 35, p. 69-94, 2023.

SANTOS JUNIOR, Jair Elias dos; MARTINS, André Felipe Pereira. **Banzai Campo Mourão: 100 anos da imigração japonesa no Brasil – IMIM 100**. Campo Mourão: Kromoset, 2008. 123 p.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Reflexões sobre a nova museologia. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 18, n. 18, 2002.

SANTOS, Saulo César Seiffert. Uma visão sobre os museus de ciências como espaços não formais: o Bosque da Ciência um exemplo amazônico. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 415-434, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 9/1997 e Indicação CEE nº 8/1997: institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental**. São Paulo: CEE, 1997.

SASAKI, Elisa. A imigração para o Japão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40142006000200009...sci...deESasaki>. Acesso em: 26 mar. 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2021.

SCALFI, Grazielle Aparecida de Moraes. **Crianças em visitas familiares a museus de ciências: análise do processo de alfabetização científica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2020.

SCALFI, Grazielle *et al.* Emoções e museus de ciência: um estudo com visitas de famílias ao Museu de Microbiologia do Instituto Butantan, São Paulo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e38780-38, 2022.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Apolo e Dioniso no templo das musas: museu - gênese, idéia e representações na cultura ocidental**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. Comunicação, educação exposição: novos saberes, novos sentidos. **Semiosfera**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4-5, julho 2003.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Imagens do “não lugar”: comunicação e os “novos patrimônios”**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Repensando o museu integral: do conceito às práticas**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas, Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, 2012.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. Sobre ciência, tecnologia, patrimônio e museus. In: **Cadernos do patrimônio da ciência e tecnologia: epistemologia e políticas**. Recife: UFPE, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Disponível em: <https://fabioperiandro.adv.br/wp-content/uploads/2021/03/O-Espetaculo-das-Racas-Cienti-Lilia-Moritz-Schwarcz.pdf> Acesso em: 15 fev. 2026

SCIFONI, Simone. **Desafios para uma nova educação patrimonial**. Revista Teias, [S.l.], v. 18, n. 48, p. 5-16, ago. 2016.

SCUR, Luciana; SCOPEL, Janete Maria; VONS, PC de O. O Museu de Ciências Naturais vai à Escola. **Scientia cum Industria**, v. 3, n. 3, p. 123-126, 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicol. clin.** [online], Rio de Janeiro, vol.20, n.1, p.65-82, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 set. 2020.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

SHUNJI NISHIMURA: a jornada pessoal de um vencedor. Direção: Tizuka Akiyoshi Yamasaki. [S. l.: s. n.], 2004. 1 vídeo (22 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yn2IDDnIOF8>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. Disponível em: <https://ia601205.us.archive.org/11/items/AManilhaEOLibamboAlbertoDaCostaESilva/A%20Manilha%20e%20o%20libambo%20-%20Alberto%20da%20Costa%20e%20Silva.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Edson da; LIMA, Izabel de França. Acessibilidade em unidades de informação e cultura: um estudo na Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC). **Biblionline**, v. 12, n. 3, p. 79-93, 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/16753>. Acesso em: 2 jan. 2021.

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 192 p.

SILVA, Juremir Machado da. Jornalismo, escravidão e política na independência. In: TORRES, João Carlos Brum (Org.). **O país do futuro e seu destino: ensaios sobre o bicentenário do Brasil: 1822-2022**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2022. p. 35-52.

SILVA, Mauro Virginio da; CINQUETTI, Carlos Alberto. Desempenho comercial da Indústria Brasileira de Máquinas e Implementos Agrícolas. **Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 5, n. 47, set. 2007. p-165-188. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/12/030170.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2011.

SIMON, Nina. **The participatory museum**. California: Museum 2.0, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo (1964-1985)**. Tradução de Mario Salviano Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 608 p.

SOARES, Ozias Jesus; GRUZMAN, Carla. O lugar da pesquisa na educação museal: desafios, panoramas e perspectivas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, p. 115-139, 2019.

- SOTO, Moana Campos. **“E a palavra se fez carne”: a influência de Paulo Freire nos museus e na museologia**. 2023. 268 p. Tese (Doutoramento em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa. Departamento de Museologia. Lisboa, 2023.
- SOUSA, Lilian Cerquetani; SAGAWA, Roberto Yutaka; TAKASU, Cristiani Midori. **Nisseis em Pompeia**. Pompeia, [2008?]. Disponível em: http://www7.fct.unesp.br/pos/geo/revista/artigos/11_amaro.pdf. Acesso em: 13 jul. 2012.
- SOUZA, Alfredo A. C. Mendonça de. **Análise bibliométrica da literatura arqueológica brasileira**. Arquivos do Museu de História Natural, Belo Horizonte, v. 10, p. 13-46, 1986.
- SOUZA, Alfredo A. C. Mendonça de. Barreiras culturais à transferência de informação: formulação preliminar do problema. **Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, 1983. DOI: 10.18225/ci.inf. Acesso em: 13 set. 2023.
- SOUZA, Alfredo A. C. Mendonça de. Museus arqueológicos como banco de dados: algumas questões relativas à classificação de material arqueológico em museus. In: **Simpósio Museus de Arqueologia - Problemas e Perspectivas**, 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: Instituto de Pré-História da USP, 1989.
- SOUZA, Adriano Amaro de. A formação histórica do Oeste paulista: alguns apontamentos sobre a introdução da imigração. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, n. 8, v. 1, 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/viewFile/243/pdf21>. Acesso em: 26 mar. 2012
- SOUZA, Adriano Amaro de. A territorialização dos imigrantes na Alta Sorocabana. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p. 119-129, 2007. Disponível em http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/revista/artigos/11_amaro.pdf. Acesso em: 13 jul. 2012.
- SPYER, Juliano. **Conectado: o que a internet fez com você e o que você pode fazer com ela**. Zahar, 2007.
- STEIN, Edith. **A estrutura da pessoa humana**. Tradução de José Mardomingo. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Coleção Estudios y Ensayos, v. 4. 2007.
- STRÁNSKÝ, Zbyněk Z. **Museology as a science (a thesis)**. Museologia, Brno, n. 15, p. 33-39, 1980.
- STRÁNSKÝ, Zbyslav Z. Brno: Education in Museology. **Museological Papers V**, Supplementum 2. Brno: J. E. Purkyne University and Moravian Museum, 1974. 47 p.
- STRÁNSKÝ, Zbyslav Z. **Museology: Introduction to Studies**. Brno: Masaryk University, 1995.
- STRÁNSKÝ, Zbyslav Z. The Object of Museology. Londres: **ICOFOM Study Series**, Paris, n. 23, p. 108-119, 1994.
- STRÁNSKÝ, Zbyslav Z. A Linguagem das Exposições. Londres: **ICOFOM Study Series**, Paris, vol. 19. 1991. p. 129-133.
- TAKENAKA, Edilene Mayumi Murashita. **Raízes de um povo**. Presidente Prudente, 2003. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129042P3/2003/takenaka_emme_prud.pdf. Acesso em: 7 set. 2011.
- TAKEUCHI, Marcia Yumi. **Entre gueixas e samurais**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../MARCIA_YUMI TAKEUCHI.pdf. Acesso em: 7 set. 2011.

TAMOSKAS, Thiago. **Filosofia africana: pensadores africanos de todos os tempos** [e-book]. Amazon Kindle, 2020.

TERRA, A. L. A metodologia quadripolar de investigação científica aplicada em Ciência da Informação: relato de experiência. **Prisma.com**, p. 45-66, 2014.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Política de acessibilidade comunicacional em museus: para quê e para quem?. **Museologia & Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 190-202, 2015.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC**, v. 14, n. 27esp, p. 133-148, 2019.

TORRES, João Carlos Brum (Org.). **O país do futuro e seu destino: ensaios sobre o bicentenário do Brasil: 1822-2022**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2022.

TORRES, João Carlos Brum. Ao ensejo do bicentenário. notas sobre a questão da identidade do Brasil. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **O país do futuro e seu destino: ensaios sobre o bicentenário do Brasil: 1822-2022**. Porto Alegre: L&PM; São Paulo: Editora 34, 2022.

UEHARA, Kokei. Apresentação. In: ARAI, Jhony, HIRASAKI, Cesar. **100 anos da imigração japonesa no Brasil**. Tradução de Kenji Miyo e Kazunari Akaki. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Bunkyo – Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social, 2008.

VALENÇA, Vivianne Ribeiro; SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. O processo de musealização e o sistema do Ecomuseu Ilha Grande. In: SCHEINER, Teresa Cristina Moletta; GRANATO, Marcus (org.). **Museus e museologia na América Latina: compartilhando ações para a pesquisa, a qualificação profissional e a valorização de estratégias inclusivas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. Livro digital. 464 p. il.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Museus de Ciências e Tecnologia no Brasil: uma história a ser contada. In: **Museologia e Patrimônio**, v. 1, n. 1, 2008.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Panorama da história da educação museal no Brasil: uma reflexão. **Anais do Museu Histórico Nacional**, v. 52, p. 49-63, 2020.

VARINE, Hugues de. A respeito da Mesa Redonda de Santiago. In: COMITÉ BRASILEIRO DO ICOM. **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**. 1995. p. 17-18. Mimeografado.

VARINE, Hugues de. Museus e desenvolvimento local: um balanço crítico. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Katina Regina Felipini (org.). **Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas**. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008. p. 41-52.

VARINE, Hugues de. **O Tempo social**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Livraria ECA Editora, Coleção Eleutherias, v. 3, 1987. 207 p.

VARINE, Hugues de. **Onde estamos? O que Devemos Seguir?** (Texto apresentado na Conferência geral do ICOM) Quebec, 1992. Mimeografado.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A educação museal e a produção do conhecimento acadêmico: algumas tendências. In: ALMEIDA, Fernando José de; CARDOSO, Ialê Pereira; CONTINELLI, Marcelo (org.). **Diálogos em campo: experiências educativas em museus durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo, 2022. v. 1, p. 45-60.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. SILVA, Maurício André. **A mediação comunitária colaborativa: novas perspectivas para educação em museus**. ETD: Educação Temática Digital, v. 20, p. 623-639, 2018.

VERGÈS, Françoise. Decolonizar o museu: **Programa de desordem absoluta**. Ubu Editora, 2023.

VERISCIMO, Erico De Souza; JÚNIOR, João Luiz Bernardes. Proprioception and audio feedback as a means of accessible 3D interaction for the visually impaired. In: **Proceedings of the 18th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems**. 2019. p. 1-10. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3357155.3358467> Acesso em: 18 nov. 2025.

VIVAQUA, M. **O Estado e a política agrícola no Brasil**. Itaguaí: EDUR, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAGENSBERG, Jorge. **Basic principles of modern scientific museology**. Museu de la Ciència. Autumn News, p. 10-11, 2003.

WAGENSBERG, Jorge. Complexity versus uncertainty: the question of staying alive. **Biology and philosophy**, v. 15, n. 4, p. 493-508, 2000.

WAGENSBERG, Jorge. Conversar, conversar. **Tribuna: circuito científico**. Out. 2000. Disponível em: http://elpais.com/diario/2000/10/04/futuro/970610410_850215.html Acesso em: 18 nov. 2025.

WAGENSBERG, Jorge. **Conversar, conversar....** El País, 4 out. 2000. Disponível em: https://elpais.com/diario/2000/10/04/futuro/970610410_850215.html. Acesso em: 18 nov. 2025.

WAGENSBERG, Jorge. El museo-observatorio, una nueva idea. **Mus-A: Revista de los museos de Andalucía**, n. 12, p. 106-108, 2010.

WAGENSBERG, Jorge. **La rebelión de las formas: o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta**. 318 p. 2004.

WAGENSBERG, Jorge. Las palabras de conocimiento. **Tribuna: circuito científico**. mai. 2003. Disponível em: http://elpais.com/diario/2003/05/14/futuro/1052863208_850215.html Acesso em: 18 nov. 2025.

WAGENSBERG, Jorge. O Museu 'total', uma ferramenta para a mudança social. In: **Congresso mundial de centros de ciência**, 4., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/4scwc/Texto%20Provocativo%20-%20Jorge%20Wagensberg.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

WAGENSBERG, Jorge. Principios fundamentales de la museología científica moderna. **Cuaderno Central**, n. 55, p. 22-24, 2001.

WAGENSBERG, Jorge. Principios fundamentales de la museología científica moderna. **Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales**, v. 7, n. 26, p. 15-19, 2000.

WAGENSBERG, Jorge. The maximum entropy principle and the nature of fractals. **Physica**. p. 291-302, out. 1998.

WAGENSBERG, Jorge. **The Museum-Observatory, a new idea**. La Caixa Foundation. s.p., s.d. Disponível em: http://www.europeanmuseumacademy.eu/4/upload/museo_observatorio.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAWZYNLAK, Sidinalva Maria dos Santos. **Histórias de estrangeiro**. 2004. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2004/Sidinalva%20Maria%20dos%20Santos%20Wawzy.niak.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática pedagógica: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZAGONEL, Rosa Maria; CARVALHO, Marília Gomes de. Influência da cultura de origem dos descendentes de imigrantes japoneses no desempenho acadêmico e no concurso vestibular/2000 da UFPR. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 38, p. 19-42, 2006.

Disponível em:

http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/TCC_online/TCC%2038/tcc_38_2_.pdf. Acesso em: 9 set. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO COMPARATIVO DOS ARTIGOS GT9 DO ENANCIB E DOS RECUPERADOS NA PESQUISA (2009 a 2021)

Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação				
GT 9 – Museu, Patrimônio e Informação				
DATA	EDIÇÃO	TOTAL DE ARTIGOS	ARTIGOS RECUPERADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
2009	X	15	1	-
2010	XI	12	-	-
2011	XII	17	1	1
2012	XIII	22	2	2
2013	XIV	20	3	2
2014	XV	22	9	5
2015	XVI	22	6	2
2016	XVII	20	3	1
2017	XVIII	18	3	-
2018	XIX	28	3	1
2019	XX	38	1	1
2020	-	-	-	-
2021	XXI	15	2	-
2022	XXII	-	-	-
TOTAIS		249	34	15

Fonte: autora, 2022.

APÊNDICE B – QUADRO DOS ARTIGOS RECUPERADOS NOS ÚLTIMOS 12 ANOS DO GT9 DO ENANCIB (2009 A 2021)

TÍTULO	AUTOR(ES)	PALAVRAS-CHAVE	NO./ANO
Múltiplos olhares para um patrimônio: o estudo de caso do parque paleontológico de São José de Itaboraí	Aline Rocha de Souza Ferreira de Castro Deusana Maria da Costa Machado	Museologia. Brasil.	X (2009)
Nenhum			XI (2010)
Interatividade em museus: um estudo crítico do conceito de interatividade de Jorge Wagensberg	Luísa Maria Gomes de Mattos Rocha	Interatividade. Museus. Experimento.	XII (2011)
Museus escolares: concepções e evolução de uma identidade no Brasil.	Vânia Maria Siqueira Alves Maria Amélia Gomes de Souza Reis	Patrimônio histórico-educativo. Brasil. Museus escolares.	XIII (2012)
Diversidade cultural em museus e preservação do patrimônio na Amazônia	Arlete Sandra Mariano Alves Baubier Maria Amélia Gomes de Souza Reis	Museu. Museologia. Diversidade Cultural. Políticas Culturais. Educação Intercultural. Amazônia.	
Pragmática: uma nova matriz para os museus de ciência?	Luísa Maria Gomes de Mattos Rocha	Museu. Pragmática. Comunicação. Informação.	XIV (2013)
Comunicação e educação em museus: a divulgação de informações e a “poesia das coisas”	Julia Nolasco Leitão Moraes	Divulgação em museus. Musealização. Comunicação Museológica. Educação.	
O intelectual museu às voltas com seus oximoros	Luiz Carlos Borges	Museu. Intelectual. Ideologia. Sociedade. Autonomia.	

Objetos de C&T: principais características em museus cariocas	Fernanda Pires Santos Marcus Granato	Museologia. Patrimônio de C&T. Museus de C&T. Rio de Janeiro.	XV (2014)
Programas de educação em museus e públicos	Marília Xavier Cury	Museu. Programa de educação museal. Educação em museus. Educador de museus.	
Práticas informacionais em museus de Belo Horizonte	Tatiane Krempser Gandra Carlos Alberto Ávila Araújo	Práticas Informacionais. Estudos de Visitante. Usuários da Informação.	
Primórdios da museologia no brasil: David carneiro e o positivismo	Ivan Coelho de Sá	Funções de Museus. Positivismo e Museu. Museologia. David Carneiro.	
Acessibilidade a museus brasileiros: reflexões sobre a inclusão de surdos	Tania Chalhub	Acessibilidade. Museu. Surdos. Inclusão Social.	
Origens do ensino agrônômico no brasil e os museus	Marcio Ferreira Rangel	Museu. Formação Profissional. Ensino Agrônômico	
O museu como espaço interdisciplinar, simbólico e educativo	Margarete Zacarias Tostes de Almeida Maria Amélia Gomes de Souza Reis	Museu. Interdisciplinaridade. Patrimônio. Educativo.	
Arqueologia, informação e museu	Renata Rodrigues Maia Marcos Pereira Magalhães Diogo Jorge de Melo	Museu. Arqueologia. Documentação e Informação.	
Educação e inclusão no museu: um pensar crítico sobre museus indígenas brasileiros	Anna Martha Tuttmann Diegues Maria Amélia Gomes de Souza Reis	Debret. Museologia. Patrimônio. Diversidade cultural. Educação.	

A pesquisa acadêmica de recepção de público em museus no Brasil: estudo preliminar	Marília Xavier Cury	Pesquisa de recepção. Avaliação em museu. Público de museu. Comunicação museológica. Pesquisa em Museologia.	XVI (2015)
Vocação educativa do museu virtual de instrumentos musicais: uma proposta a partir da pesquisa teórica e de entrevistas com professores de educação musical	Adriana Olinto Ballesta Alea Santos de Almeida	Museu virtual. Educação. Competência em informação. Usabilidade.	
Sobreviveu, quem diria: o processo de musealização do gabinete de história natural do ginásio pernambucano no século XX	Emanuela Sousa Ribeiro	Processo de musealização. História natural. Museu escolar. Patrimônio Cultural de Ciência e Tecnologia.	
Museu e informação artística: a dimensão informacional e o horizonte da divulgação em museus de arte	Julia Nolasco Leitão Moraes	Museu. Dimensão informacional dos museus. Informação artística. Divulgação artística.	
Os objetos tifológicos do museu do instituto Benjamin Constant	Débora de Almeida Rodrigues Marcus Granato Icleia Thiesen	Museologia. MIBC. Instituto Benjamin Constant. Patrimônio cultural.	
Salvador cidade capital cidade patrimônio mediação com a cidade museu, apropriação e compartilhamento do patrimônio cultural através da mídia.	Heloisa Helena Fernandes Gonçalves da Costa	Saúde cultural. Patrimônio inclusivo. Salvador. Cibernetização.	
O patrimônio cultural universitário de ciência e tecnologia: os acervos da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ethel Rosenberg Handfas Marcus Granato Marta Catarino Lourenço	Patrimônio Cultural de C&T. Patrimônio Cultural Universitário de C&T. Objetos e coleções universitários de C&T. Acervos universitários de C&T.	XVII (2016)
Museu do Amanhã e os desafios do antropoceno: uma proposta de alternativa museológica	Bruno Lara de Castro Manso Gilda Olinto	Divulgação científica.	XVII (2016)

		Comunicação Pública da Ciência. Museu do Amanhã. Plano Museológico. Museus de Ciência.	
Informação, memória e educação patrimonial em diálogo: a proposição do Museu Virtual – MUVI	Clotildes Avellar Teixeira Alcenir Soares dos Reis	Informação. Memória. Museu virtual. Educação patrimonial. Patrimônio cultural imaterial.	
Patrimônio cultural luso-brasileiro de ciência e tecnologia: resultados e perspectivas	Marcus Granato Victor Emmanuel Teixeira Mendes Abalada	Museologia. Patrimônio. Ciência e Tecnologia. Luso-Brasileiro.	XVIII (2017)
Musealização no contexto interpretativo da interdependência patrimônio cultural imaterial e material	Diana Farjalla Correia Lima	Museologia. Musealização. Patrimônio Cultural Imaterial. Poder Simbólico. Bem Simbólico.	
O museu, o filme, o violão e o patrimônio estilizado	Luiz Carlos Borges	Museu. Patrimônio. Cinema. Violão. Responsabilidade patrimonial.	
A ausência de uma política de museu institucionalizada na UNIRIO	Paulina Aparecida Marques Vieira Albuquerque Luiz Carlos Borges	Museologia. Política de museu. Museu universitário.	XIX (2018)
Museus como atividade educativa: o que pensam os alunos surdos sobre acessibilidade?	Tania Chalhub Marisa Gomes	Museus. Educação de Surdos. Acessibilidade.	
Smartmuseum: inovação em comunicação museológica	Mariana Cantisani Padua Natalia Nakano, Maria José Vicentini Jorente	Tecnologia da Informação e Comunicação. Sistemas de Informação. Design da Informação. Design de Experiência. Informação e Tecnologia.	

Novas práticas sociais no campo da educação museal: a cultura digital e a sociabilidade em rede	Dalton Lopes Martins Luciana Conrado Martins	Educação museal. Cultura digital. Sociabilidade em rede.	XX (2019)
A apropriação da informação pelos profissionais de museus para a prática diária do trabalho: competência em informação	Cláudia Maria Alves Vilhena Célia da Consolação Dias	Competência em informação. Profissionais de museus. Aprendizagem coletiva e continuada.	XXI (2021)
Desafios e possibilidades do campo digital para os museus e a formação em museologia: o uso do Instagram pelas exposições curriculares dos cursos de museologia da UNIRIO no contexto da pandemia de COVID-19	Julia Nolasco Leitão de Moraes	Participação dos públicos nos museus. Uso do Instagram. Ensino em Museologia e exposição curricular.	

Fonte: autora, 2022.

34 artigos recuperados. 15 artigos selecionados.
19 artigos excluídos.

APÊNDICE C – ARTIGOS SEPARADOS POR CATEGORIAS

Categoria A		
1	Múltiplos olhares para um patrimônio: o estudo de caso do parque paleontológico de São José de Itaboraí	X (2009)
7	O intelectual museu às voltas com seus oximoros	XIV (2013)
8	Objetos de C&T: principais características em museus cariocas	XV (2014)
10	Práticas informacionais em museus de Belo Horizonte	XV (2014)
13	Origens do ensino agrônomo no Brasil e os museus	XV (2014)
15	Arqueologia, informação e museu	XV (2014)
17	A pesquisa acadêmica de recepção de público em museus no Brasil: estudo preliminar	XVI (2015)
19	Sobreviveu, quem diria: o processo de musealização do gabinete de história natural do ginásio pernambucano no século XX	XVI (2015)
20	Museu e informação artística: a dimensão informacional e o horizonte da divulgação em museus de arte	XVI (2015)
22	Salvador cidade capital cidade patrimônio mediação com a cidade museu, apropriação e compartilhamento do patrimônio cultural através da mídia.	XVI (2015)
23	O patrimônio cultural universitário de ciência e tecnologia: os acervos da Universidade Federal do Rio de Janeiro	XVII (2016)
24	Museu do Amanhã e os desafios do antropoceno: uma proposta de alternativa museológica	XVII (2016)
26	Patrimônio cultural luso-brasileiro de ciência e tecnologia: resultados e perspectivas	XVIII (2017)
27	Musealização no contexto interpretativo da interdependência patrimônio cultural imaterial e material	XVIII (2017)
28	O museu, o filme, o violão e o patrimônio estilhaçado	XVIII (2017)
29	A ausência de uma política de museu institucionalizada na UNIRIO	XIX (2018)
31	Smartmuseum: inovação em comunicação museológica	XIX (2018)
33	A apropriação da informação pelos profissionais de museus para a prática diária do trabalho: competência em informação	XXI (2021)
34	Desafios e possibilidades do campo digital para os museus e a formação em museologia: o uso do Instagram pelas exposições curriculares dos cursos de museologia da UNIRIO no contexto da pandemia de COVID-19	XXI (2021)

Categoria B		
2	Interatividade em museus: um estudo crítico do conceito de interatividade de Jorge Wagensberg	XII (2011)
11	Primórdios da museologia no Brasil: David Carneiro e o positivismo	XV (2014)
21	Os objetos tifológicos do museu do Instituto Benjamin Constant	XVI (2015)

25	Informação, memória e educação patrimonial em diálogo: a proposição do Museu Virtual – MUVI	XVII (2016)
30	Museus como atividade educativa: o que pensam os alunos surdos sobre acessibilidade?	XIX (2018)

Categoria C		
3	Museus escolares: concepções e evolução de uma identidade no Brasil.	XIII (2012)
4	Diversidade cultural em museus e preservação do patrimônio na Amazônia	XIII (2012)
5	Pragmática: uma nova matriz para os museus de ciência?	XIV (2013)
6	Comunicação e educação em museus: a divulgação de informações e a “poesia das coisas”	XIV (2013)
9	Programas de educação em museus e públicos	XV (2014)
12	Acessibilidade a museus brasileiros: reflexões sobre a inclusão de surdos	XV (2014)
14	O museu como espaço interdisciplinar, simbólico e educativo	XV (2014)
16	Educação e inclusão no museu: um pensar crítico sobre museus indígenas brasileiros	XV (2014)
18	Vocação educativa do museu virtual de instrumentos musicais: uma proposta a partir da pesquisa teórica e de entrevistas com professores de educação musical	XVI (2015)
32	Novas práticas sociais no campo da educação museal: a cultura digital e a sociabilidade em rede	XX (2019)

APÊNDICE D – QUADRO DOS AUTORES (E SUAS AFILIAÇÕES) DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA PESQUISA

QTD	AUTORES	AFILIAÇÃO
4	Maria Amélia Gomes de Souza Reis	UNIRIO/MAST
2	Luísa Maria Gomes de Mattos Rocha	IBICT
2	Tania Chalhub	Instituto Nacional de Educação de Surdos
1	Adriana Olinto Ballesté	IBICT
1	Alcenir Soares dos Reis	UFMG
1	Alea de Almeida	FAPERJ/IBICT
1	Anna Martha Tuttmann Diegues	UNIRIO/MAST
1	Arlene Sandra Mariano Alves Baubier	IBICT/UFRJ – FAPEAM
1	Clotildes Avellar Teixeira	UFMG
1	Dalton Lopes Martins	UnB
1	Débora de Almeida Rodrigues	UFRJ
1	Icleia Thiesen	UNIRIO/MAST
1	Ivan Coelho de Sá	UNIRIO/MAST
1	Julia Nolasco Leitão Moraes	UNIRIO/MAST
1	Luciana Conrado Martins	Percebe/Universidade Federal do Piauí
1	Marcus Granato	UNIRIO/MAST
1	Margarete Zacarias Tostes de Almeida	UNIRIO/MAST
1	Marília Xavier Cury	USP
1	Marisa Gomes	Instituto Nacional de Educação de Surdos
1	Vânia Maria Siqueira Alves	UNIRIO/MAST

Fonte: autora, 2022.

20 autores diferentes

AFILIAÇÃO	
QTD	INSTITUIÇÕES
8	UNIRIO/MAST
4	IBICT
2	Instituto Nacional de Educação de Surdos
2	UFMG
1	FAPERJ/IBICT
1	IBICT/UFRJ – FAPEAM
1	Percebe/Universidade Federal do Piauí
1	UFRJ
1	UnB
1	USP

Fonte: autora, 2022.

12 instituições diferentes

APÊNDICE E – QUADRO DE INCIDÊNCIA DE PALAVRAS-CHAVE NOS ARTIGOS SELECIONADOS

INCIDENCIA DE PALAVRAS	
QTD	PALAVRAS-CHAVE
6	Museu
4	Museologia
3	Educação
2	Acessibilidade
2	Comunicação
2	Diversidade Cultural
2	Informação
2	Museu virtual
2	Museus
2	Patrimônio
1	Amazônia
1	Brasil
1	Competência em informação
1	David Carneiro
1	Debret
1	Divulgação em museus
1	Educação de Surdos
1	Educação em museus
1	Educação Intercultural
1	Educação patrimonial
1	Educador de museus
1	Educativo
1	Experimento
1	Funções de Museus
1	Inclusão Social
1	Instituto Benjamin Constant
1	Interatividade
1	Interdisciplinaridade
1	Memória
1	MIBC

1	Musealização
1	Museológica
1	Museus escolares
1	Patrimônio cultural imaterial
1	Patrimônio cultural
1	Patrimônio histórico-educativo
1	Políticas Culturais
1	Positivismo
1	Pragmática
1	Programa de educação museal
1	Surdos
1	Usabilidade

Fonte: autora, 2022.

42 palavras-chave diferentes. Destas, 9 palavras possuem o radical “educ”.

INCIDENCIA DE PALAVRAS	
QTD	PALAVRAS DO RESUMO
8	Educação
5	Educação em museus
4	Educação museal
4	Museus de educação
3	Educação de Cegos
3	Educação patrimonial
3	Educativo
2	Atividade educativa
2	Educação de Surdos
2	Educação Intercultural
2	Educação Musical
2	Patrimônio histórico-educativo
2	Programas de educação
2	Setor de educação

2	Vocação educativa do Museu Virtual
1	Aprendizado de Braille
1	Aprendizagem informal
1	Educação básica
1	Educação de sujeitos surdos
1	Educação e inclusão no museu
1	Educador de museus
1	Educador fluente em Libras e intérpretes
1	Educadores museais
1	Educar em museus
1	Educativas
1	Ensino fundamental
1	Espaço educativo
1	Fins educativos do museu
1	História da Educação
1	Instituições de ensino
1	Modelos educacionais
1	Museologia da Educação
1	Parâmetros educacionais
1	Potencial educativo
1	Prática educacional museal
1	Processo formativo-educativo
1	Programa de educação museal
1	Programas educacionais em museu

Fonte: autora, 2022.

38 palavras, conceitos e expressões. Destas, 37 palavras possuem o radical “educ”.

APÊNDICE F – QUADROS DOS AUTORES REFERENCIADOS NOS ARTIGOS SELECIONADOS

AUTORES NAS REFERÊNCIAS	
QTD	INSTITUIÇÕES
10	Tereza Cristina Moleta SCHEINER
9	Diana Farjalla Correia LIMA
7	Jurgen HABERMAS
6	Mário de Souza CHAGAS
5	Luciana Conrado MARTINS
5	Marília Xavier CURY
5	Pierre BOURDIEU
4	Gernot WINDEL
4	Lena Vania Ribeiro PINHEIRO
4	Maria Amélia dos Souza REIS
4	Martha MARANDINO
3	Adriana Queiroz MONTEIRO
3	Denise Coelho STUDART
3	Evelina GRUNBERG
3	Hugues de VARINE
3	Jorge WAGENSBERG
3	Margarida Louro FELGUEIRAS
3	Maria de Lourdes Parreiras HORTA

3	Maria Esther Alvrez VALENTE
3	Maria Leonor Barbosa SOARES
3	Paulo FREIRE
3	Pierre LÉVY
3	Rute MUCHACHO
3	Sibele CAZELLI
3	Vivian Mary RUMJANEK
2	André DESVALLÉS
2	Andréa Fernandes COSTA
2	Bernadette BENSUADE-VINCENT
2	Bernard DELOCHE
2	Bruno Cesar Brulon SOARES
2	Bruno LATOUR
2	Clifford GEERTZ
2	Débora de Almeida RODRIGUES
2	Diana Gonçalves VIDAL
2	Felipe Pereira OLIVA
2	François MAIRESSE
2	Helena Dodd FERREZ

2	Hilton JAPIASSU
2	José Ribamar Bessa FREIRE
2	Ludwig WITTGENSTEIN
2	Márcio RANGEL
2	Marcus GRANATO
2	Maria Célia Teixeira Moura SANTOS
2	Maria Margaret LOPES.
2	Maria Nélida GONZÁLEZ DE GÓMEZ
2	Marilena CHAUI
2	Maurice HALBWACHS
2	Pierre NORA
2	Rafael CAPURRO
2	Roberta Nobre da CÂMARA
2	Roger CHARTIER
2	Rosali HENRIQUES
2	Stella Regina SAVELLI
2	Tefko SARACEVIC
2	Waldisa Camargo Guarnieri RÚSSIO

APÊNDICE G – LISTA DOS AUTORES QUE FORAM REFERENCIADOS APENAS UMA VEZ

A. B BERQUÓ	Carol A. BRECKENRIDGE	Fernando MAGALHÃES	Jeanne Marie GAGNEBIN
A. I. CHERNY	Cecília Maria Cecília Londres da	Fiona CANDLIN	João RIBEIRO JUNIOR
A. I. MIKHAILOV	FONSECA	Francisca Hernández	Johannes HESSEN
Adriana Edelves Trindade Martins	Celso de Rui BEISIEGUEL	HERNÁNDEZ	John ZIMAN
CARVALHO	Christian JACOB	Francisco Canes GARRIDO	Jonir Bechara CERQUEIRA
Adriana Mortara ALMEIDA	Claude Elwood SHANNON	Françoise CHOAY	Jordi MARTÍ
Alain DARBEL	Claudia Maria Girão BARROSO	Frédéric BARBIER	José Cláudio Alves de OLIVEIRA
Aleksi AALTONEN	Colette DUFRESNE-TASSÉ	Frederico MORAIS	José de Albuquerque e CASTRO
Alessandra Fernandes BIZERRA	Cristiane DUARTE	G BARROS	José Mauro Matheus LOUREIRO
Alice BRASILEIRO	Dalton Lopes MARTINS	Gabriela AIDAR	José NASCIMENTO JÚNIOR
Alina VICKERY	Daniela Franco Carvalho	George HEIN	José Oscar Fontanini CARVALHO
Amanda Pinto da Fonseca TOJAL	JACOBUCCI	Geraldo ANDRELLO	José Reginaldo GONÇALVES
Amarildo Luiz TREVISAN	Daniela Satomi SAITO	Germán González GONZALÉZ	Julie Thompson KLEIN
Ana Claudia da Fonseca FLORES	Danielle de Azevedo LEVINO	Gladis PERLIN	Julio BANDEIRA
Ana Regina e Souza CAMPELLO	Daniilo MARCONDES	Greyce Kely PIOVESAM	Julio Ruiz BERRIO
Anderson Carvalho da SILVA	David Muzeus CARNEIRO	Guilhermina Guabiraba RIBEIRO	Karin STROBEL
Andreza ANDRADE	Dayse HORA	H. de LIMA	Karla Estelita GODOY
Anna GREGOROVÁ	Débora CONFORTO	Hebe VESSURI	Karol Jan BOROWIECK
Antonio Augusto ARANTES	Decio VILLARES	Henrique LINS DE BARROS	Kerlei Eniele SONAGLIO
Antônio PERROTI	Ebenezer Takuno de MENEZES	Homi K BHABHA	Kim HERMANSON
Antonio Ricardo Pereira de	Ecléa BOSI	Icléia THIESEN	Laurence BARDIN
ANDRADE	Eduardo Julio MUNOZ-	Ildeu de Castro MOREIRA	Lisa C ROBERTS
Arjun APPADURAI	MARTINEZ	Inês GOUVEIA	Lucia Maria de Carvalho
Arlete Sandra Mariano ALVES	Eldon Enrique MÜHI	Isabel CARRILLO	ARAGÃO
Attila MARTON	Elisa Maria PIVETTA	Isabelle Braz Peixoto da SILVA	Luciana Lopes DAMASCENO
Aurélio Buarque de HOLANDA	Elizabeth Adriana DUDZIAK	Ivo MAROEVIC	Lucila Maria Costi SANTAROSA
Aurelio de Figueiredo	Emílio GOELDI	Jacint TORRENTS	Luisa Maria G. M. ROCHA
Beatriz Góis DANTAS	Emyle Brito de SOUZA	Jairo Gonçalves CARLOS	Luisa Medeiros MASSARANI
Brian Campbell VICKERY	Érica Aparecida GARRUTTI	Jan C. C.RUPP	Luiz Carlos BORGES
Bruno POU CET	Erika ZIMMERMANN	Jannis KALLINIKOS	Magüta arü WIYAEGÜ
Camila Matheus Rodrigues da	Eulàlia COLLELLDEMONT	Jean DAVALLON	Maiane Liana Hatschbach
SILVA	Fátima ALVES	Jean Pierre PIAGET	OURIQUE
Carlos Frederico B. LOUREIRO	Fernando Barcellos RAZUCK	Jean-Claude PASSERON	Manuel Gil ANTÓN

Márcia CHUVA	Mathilde BELLAIGUE	Peter BURKE	Silvilene de Barros Ribeiro
Marcia Rocha SILVA	Matteo MERZAGORA	Peter GALISON	MORAIS
Marcos José PINHEIRO	Mayá Devi OLIVEIRA	Peter Van MENSCH	Simone Regina dos SANTOS
Marcus AZAZIEL	Mayara Ferreira de FARIA	Pierre HENRI	Sir David ROSS
Marcus Vinícius da CUNHA	Michael FOUCAULT	Pietro REDONDI	Sonia Nascimento PAULA
Maria Angélica Marcondes	Michael H ROBINSON	Quirino CAMPOFIORITO	Steve WOOLGAR
DRSKA	Michael K. BUCKLAND	R.cS GILYAREVSKYI	Stuart HALL
Maria BOLAÑOS	Michel VAN-PRÄET	Ralph Ings BANNELL	Tania CHALHUB
Maria Cecília Cortez de Souza	Mihály CSIKSZENTMIHÁLYI	Ramón GROSGOUEL	Tania Maria CERATI
SOUZA	Montenegro CORDEIRO	Regina COHEN	Teófilo Alves GALVÃO FILHO
María Cristina LINARES	Montoro MARTINEZ	Regina de Carvalho ERTHAL	Teresa Rabazas ROMERO
Maria Cristina Oliveira BRUNO	Myrian Sepulveda dos SANTOS	Rejany dos Santos DOMINICK	Terry EAGLETON
Maria das Mercês Navarro	Nahyda FRANCA	Renata Cardoso de Sá Ribeiro	Thais Helena dos SANTOS
VASCONCELLOS	Natália Dias Advíncula VEADO	RAZUCK	Trilce NAVARRETE
Maria do Rosário PINHEIRO	Nathália Vieira Marques	Ricardo VIEIRA	Ulpiano Toledo Bezerra de
Maria Isabel LANDIN	Neil KOTLER	Robert FOX	MENESES
Maria Lúcia de Niemeyer Matheus	Nelly DECAROLIS	Roberto CONDURU	Vânia Ribas ULBRICHT
LOUREIRO	Nelson SANJAD	Robin E RIDER	Vera DOBEDEI
Maria Sylvia PORTO ALEGRE	Néstor GARCIA CANCLINI	Rolando GARCIA	Walter BENJAMIN
Marie-Clarté O'NEILL	Octavio IANNI	Rosane Maria Rocha de	Warren WEAVER
Marília Gabriela PETRY	Odalice Miranda PRIOSTI	CARVALHO	Werner SCHWEIBENZ
Marisa GOMES	Pablo Álvarez DOMÍNGUEZ	Ruth Maria MARIANI	Yuk HUI
Marlene Silva MARIZ	Palmira Maria Caminha Moriconi	Sady Cardoso de GUSMÃO	Yves-François LE COADIC
Marta Catarino LOURENÇO	VALERIA	Sandra Patricia Faria do	Zbynek Zbyslav STRÁNSKÝ
Marta MORGADO	Paola RODARI	NASCIMENTO	
Martin W BAUER	Paul Arbousse BASTIDE	Sara Ramos ZAMORRA	
Martine ABDALLAH-	Pedro Capela CARDOSO	Sarita ALBAGLI	
PRETCEILLE	Pedro Corrêa do LAGO		

ANEXOS

ANEXO I – TEXTO DO LIVRO “VALORES” QUE FUNDAMENTA O VALOR BUMPUKU

Existem palavras que, em vez de traduzi-las, preferimos manter na língua original pois expressam melhor o que queremos transmitir, e BUMPUKU é uma delas.

Solicitei a uma professora, com bom domínio da língua japonesa, que pesquisasse o significado desse “kanji” (caractere da língua japonesa), que havíamos adotado como um dos Valores Fundamentais do Grupo Jacto. Por ser uma palavra pouco usada, ela encontrou o “kanji” BUMPUKU numa lenda japonesa muito antiga chamada “A Chaleira de Água Fervente Interminável”. Essa chaleira era especial porque mantinha água quente continuamente para atender os transeuntes que passavam por lá. Os proprietários da chaleira praticavam a generosidade, disponibilizando o local para acolher os visitantes e a água quente para fazer o chá, que na cultura japonesa é sinal de boas-vindas e carinho.

Os proprietários da chaleira de água fervente interminável tinham que abastecê-la com água, mas o fogareiro permanecia aceso continuamente sem a necessidade de repor o carvão e, por isso, ela era considerada uma chaleira singular. Lembrando que, na época que essa estória foi escrita, não se conhecia ainda a energia elétrica.

Na língua portuguesa, quando se quer imitar o barulho que a água faz ao cair na cachoeira, se diz: chuá. Na língua japonesa, quando se quer imitar o barulho da água quando está fervendo, se diz: “puku-puku”. Assim, o “kanji” BUMPUKU foi encontrado nessa lenda antiga da “Chaleira de Água Fervente Interminável”. Como o mesmo “kanji” pode receber diversas interpretações, o PUKU, no nosso caso, foi interpretado como FELICIDADE e BUM como COMPARTILHAR. É por isso que o nosso valor foi definido como BUMPUKU – FELICIDADE EM COMPARTILHAR.

A lenda diz que o fogo da chaleira de água fervente interminável não se apagaria enquanto seus proprietários continuassem a praticar a generosidade, servindo naquele local acolhedor água quente para preparar o chá aos transeuntes que por lá passavam.

Creio que o mesmo princípio encontrado na lenda da chaleira se aplica ao Grupo Jacto. Se continuarmos praticando o princípio da generosidade, se Deus quiser, a provisão será suprida à medida que avançamos em nossa jornada Rumo aos 100 Anos.

Fiz uma pesquisa para encontrar histórias da família que nos dessem fundamentação para que o princípio da generosidade se tornasse o valor do Grupo Jacto. Veja que história linda encontrei no livro “Shunji Nishimura - um admirável exemplo de vida”. Nossos pais moravam em Pompeia no período que aconteceu a Segunda Guerra Mundial. Nosso pai tinha uma pequena oficina de conserto e atendia à população com suas habilidades de mecânico. A renda era baixa e a família ia sobrevivendo em meio às dificuldades. Nossa mãe registrou por meio de “tankas” (tipo de poesia japonesa) alguns desses momentos.

“Quando me casei, o meu marido disse que não tinha forças para sustentar-me, mas não houve um único dia que faltasse comida”.

“Chove continuamente e os pijaminhas das crianças custam a secar. Estou desmanchando o saco de arroz para fazer mais pijaminhas”.

Quando a Segunda Guerra acabou, o Japão estava arrasado e a população sofria com a escassez de tudo, inclusive comida.

Nossos pais, ao tomarem conhecimento do sofrimento de seus familiares, decidiram enviar algumas coisas que não se encontravam lá. Mesmo sendo pobres, se dispuseram a mandar mantimentos à sua família no Japão.

“Quando mandamos alimentos, veio o agradecimento do Japão e dizia que as balas pareciam joias. Fiquei triste, porque aqui podemos saborear quantas balas quisermos. O açúcar era um produto escasso no Japão durante e logo após a guerra”.

Anos atrás, estivemos no Japão visitando a família, e minha prima se lembrou das balas. Já haviam se passado mais de 60 anos, mas essa história ainda estava viva em sua memória. Ela disse que, ao receberem os alimentos, dividiram em pequenas porções e distribuíram aos seus vizinhos. Penso que a coisa mais importante não foram as balas e o

açúcar que receberam, mas a mensagem de amor que eles tanto necessitavam naquele momento tão difícil do pós-guerra.

Com essa história podemos aprender que a generosidade é uma virtude, que está relacionada ao coração das pessoas - e não necessariamente a sua riqueza. Nossos pais, mesmo durante os seus anos de pobreza, foram generosos. Enviaram alimentos para o Japão, mas também ajudaram instituições filantrópicas de nossa região.

Por ter sido uma virtude cultivada no coração de nossos pais, desde seus tempos de pobreza, não foi difícil para eles abrirem mão de quase todo o dinheiro pessoal reservado para o período da velhice, investindo na compra da fazenda e construção dos prédios da Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia.

Eles tomaram a decisão de investir na criação da FSNT com o desejo de devolver parte dos recursos amealhados ao longo de suas vidas em agradecimento à nação brasileira, que os acolheu de braços abertos, proporcionando-lhes oportunidades para o seu estabelecimento e crescimento empresarial.

A generosidade é uma virtude que brota no coração e está baseada no amor ao próximo. Como não é possível dimensionar o tamanho do amor, eu prefiro não classificá-lo pelo valor material envolvido. Às vezes, pequenas ações de generosidade têm mais valor para Deus do que grandes ações que envolvem muito dinheiro.

Apesar de o Grupo Jacto praticar a generosidade em muitas áreas da sociedade, podemos considerar que o trabalho educacional da FSNT é o exemplo mais reconhecido pela sociedade sobre a prática do valor BUMPUKU - FELICIDADE EM COMPARTILHAR.

CONSULTANDO A BÍBLIA

O que a Bíblia fala sobre generosidade? Tire suas conclusões lendo os textos abaixo:

“A quem dá liberalmente ainda se lhe acrescenta mais e mais; ao que retém mais do que o justo, ser-lhe-á em pura perda”. (Provérbios 11:24).

“O generoso será abençoado, porque dá do seu pão ao pobre”. (Provérbios 22:9). Anote as suas conclusões.

REFLEXÃO PESSOAL

“mais bem-aventurado é dar que receber.” (Atos 20:35).

A palavra bem-aventurado é sinônimo de feliz. O texto acima diz que é mais feliz quem dá do que aquele que recebe.

Tente se lembrar de algum momento em que essa verdade foi real em sua vida. Você deu algo a alguém, sem esperar nada em troca, e isso deixou você muito feliz. Registre no espaço abaixo essa experiência.

PRATICANDO A VERDADE

Na cabeça de muitas pessoas a generosidade é uma conta matemática de subtração. Ou seja, cada vez que elas dão alguma coisa a alguém, elas sentem que perderam algo e ficaram mais pobres.

Mas, para aqueles que conhecem e praticam os princípios da generosidade, dar é uma conta matemática de multiplicação. Sabem que no futuro irão colher os frutos de sua generosidade.

A generosidade, sob a ótica de Deus, não é medida pelo valor material da contribuição e sim pela disposição do coração do doador. Desta forma, qualquer pessoa, seja ela rica ou pobre, pode ser generosa aos olhos de Deus.

Generosidade é semelhante aos músculos do ser humano, que precisam ser exercitados para se desenvolver.

Tenha intencionalidade e comece a exercitar imediatamente esse valor.

Jorge Nishimura, 2024, p. 103-110.