

2º SEMINÁRIO

Museu e Educação

24 e 25.nov.2021



**ANAIS DO
2º SEMINÁRIO
MUSEU E EDUCAÇÃO:
EDUCAÇÃO MUSEAL E
DECOLONIALIDADE**



**Anais do 2º Seminário Museu e Educação:
educação museal e decolonialidade**

(org. Fernanda Santana Rabello de Castro)

Museu Histórico Nacional

Rio de Janeiro

2022

S471

Seminário Museu e Educação: Educação Museal e Deocolonialidade (2.
:2022 : Rio de Janeiro, RJ)

Anais. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2022.

164 p. : il.

Disponível em:

<<http://www.docpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>>.

ISBN: 978-65-88035-08-5.

1. Educação museal. 2. Museologia. 3. Deocolonização. 4.
Museus-Brasil. I. Título. II. Museu Histórico Nacional (Brsil).

CDD069.5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 6

PROGRAMAÇÃO DO 2º SEMINÁRIO MUSEU E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSEAL E DECOLONIALIDADE 7

COMUNICAÇÕES ORAIS

O MUSEU DO AMANHÃ EM UMA SÓ VOZ: A MUSEOLOGIA SOCIAL APLICADA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA 9

Isadora Catem Santos e Pedro Henrique Silva Ramos Maués

WALDISA RUSSIO E SUA CONTRIBUIÇÃO À DECOLONIZAÇÃO DOS MUSEUS BRASILEIROS: REFLEXÕES TEÓRICAS E AÇÕES EDUCATIVAS ENCAMINHADAS A PRIORIZAR A INCLUSÃO CULTURAL DO PÚBLICO AUSENTE E MARGINALIZADO NO MUSEU 26

Camila Seebregts, Claudia Romero, Guilherme Godoy, Karoliny Borges, Viviane Sarraf

O HOLOCAUSTO COMO UM DISPARADOR PARA AS DISCUSSÕES ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS 41

Luzilete Falavinha Ramos, Denise Weishof

NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES: REFLEXÕES QUANTO À DESCOLONIZAÇÃO DOS MUSEUS. UM ESTUDO DE CASO NO MUSEU DO DESCOBRIMENTO (PORTUGAL) E MUSEU HISTÓRICO NACIONAL (BRASIL) 53

Isabela Curvo, Caroline Costas

MEMÓRIA AMEFRICANA E AFETOS DECOLONIAIS: POR UMA EDUCAÇÃO MUSEAL DESOBEDIENTE 66

Gabriela de Assis

PLANETÁRIOS E A ETNOASTRONOMIA: DIVULGAÇÃO DA CULTURA GUARANI-MBYÁ E A POPULARIZAÇÃO DOS SEUS SABERES 84

Amanda Santos, Carolina de Assis

A ESCUTA SENSÍVEL E OS OBJETOS MUSEOLÓGICOS: UMA MEDIAÇÃO CULTURAL LÚDICA ATRAVÉS DO APLICATIVO JOGO DA MEMÓRIA DO MUSEU DAS BANDEIRAS 103

Raísa de Sá Feitosa Cavalcante, Ana Rita da Silva

A PRÁTICA DECOLONIZADORA NOS MUSEUS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO COMO INSTRUMENTO DE REPARAÇÃO DA ESCRAVIDÃO 122

Antônio Seixas

RESUMOS EXPANDIDOS

DIÁLOGOS COM O FEMININO: A AUSÊNCIA DE MARIA AUGUSTA NO CIRCUITO EXPOSITIVO DO MUSEU CASA DE RUI BARBOSA 134

Beatriz Lima de Mesquita, Gabriel Monteiro do Espírito Santo

MEMÓRIAS DO PROJETO EDUCATIVO E CULTURAL DE URUÇUCA: MUSEU ABERTO NA CIDADE DOS INVISÍVEIS 139

Nelson Reis da Silva Neto, Viviane Santos Ferreira

COMO TECER O TRABALHO DA EDUCAÇÃO EM MEIO AS TRAMAS DE UMA INSTITUIÇÃO COMO O MUSEU (- COLÔNIA) BISPO DO ROSÁRIO? 147

Daniele Gomes

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DOS BASTIDORES DOS MUSEUS: A CHEGADA DO ACERVO NOSSO SAGRADO NO MUSEU DA REPÚBLICA 154

Ana Paula Zaquieu

O ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEUS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 160

Julia Silveira Matos, Gianne Zanella Atallah

APRESENTAÇÃO

O 2º Seminário Museu e Educação: educação museal e decolonialidade ocorreu em um momento muito peculiar de nossa história, em que a Pandemia de Covid-19, depois de já ter ultrapassado o índice de mais de 500 mil mortos no Brasil, ainda mantinha boa parte das atividades cotidianas em confinamento e impondo às atividades museais uma dinâmica de realização quase que exclusivamente atrelada ao ciberespaço.

Planejado para ter sido realizado presencialmente, no Museu Histórico Nacional em 2020, o seminário terminou por acontecer em formato virtual online, em novembro de 2021. Desdobramento do seminário sobre os 60 anos da Declaração do Rio de Janeiro, que aconteceu em outubro de 2018 no museu, cujo sucesso incentivou a proposta de sua consolidação como evento bianual, nosso seminário apresentou uma rica programação, contando com participantes das cinco regiões do país, repleto de representatividade.

O Seminário Museu e Educação é uma atividade realizada pelo Grupo de Pesquisa: educação museal, conceitos, história e políticas e tem como objetivo ser um espaço de trocas, de criação e de afeto. A educação museal no Brasil tem muitas caras, muitas cores, muitas orientações sexuais, muitos gêneros, tantos quanto é diversa nossa sociedade.

Nosso seminário, a despeito de toda adversidade da conjuntura, reuniu educadores, pesquisadores, professores, estudantes, toda gente de museu e que gosta dos museus.

Entregamos aqui um pouco do que foi essa rica experiência, com os textos das apresentações de Comunicações Orais, realizadas em dois dias de evento. Acrescentamos alguns dos trabalhos não apresentados, considerados de relevância para o desenvolvimento de nosso campo e para a formação de nossos profissionais.

Esperamos que aproveitem a leitura, assim como aproveitamos cada troca e cada debate do evento, que também ficou registrado online e pode ser revivido diversas e necessárias vezes.

Um abraço cordial,

Fernanda Castro

Líder do GPEM

PROGRAMAÇÃO

24 de novembro (quarta feira)

15h - Mesa de abertura - saudação das instituições convidadas.

15h30 - Conferência de abertura - Professora Aline Puri, (mulher indígena, professora de história e diretora do Instituto Pachamama).

25 de novembro (quinta feira)

9h às 10h30 - Mesa redonda “Educação Museal: experiências decoloniais.”

Participação:

Ellen Nicolau, educadora museal, Museu da Imigração.

Padre Mauro, Diretor e curador do Museu de Quilombos e Favelas.

Mediação: Lucy Souza, do canal Make Science BR.

11h às 12h30 - Oficina “Pedagogias decoloniais”.

Com Juliana Siqueira (Secretaria Municipal de Cultura de Campinas e GPEM) e convidadas:

Kujan Dirce Jorge Lipu e Susilene Deodato (fundadoras, curadoras e educadoras do Museu Worikg - povo Kaingang, Terra Indígena Vanuíre em Arco Íris, SP).

Andrea Mendes (Educadora, Artista, Gestora da Preta Ação, integrante do Coletivo Pretas Incorporações e do Ponto de Cultura e Memória Instituto Baobá de Cultura e Arte).

Laura Pozzana de Barros (pós-doutoranda em Psicologia na UFRJ, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Cognição & Coletivos - NUCC/UFRJ, do Centro Internacional de Estudos e Pesquisa sobre a Infância - CIESPI e como instrutora do Rio Aberto).

Ementa da oficina: Na constituição responsável de seu campo de atuação, as pessoas que trabalham na Educação Museal têm buscado construir e aperfeiçoar o seu fazer e as respectivas políticas públicas a partir de abordagens e teorias educacionais consagradas no Ocidente. Para a efetivação de uma práxis decolonial, compromissada com as transformações de nossa realidade (brasileira, latino-americana, do Sul global) em direção a uma convivência intercultural, faz-se necessário também que sejamos capazes de nos Sulear por pedagogias enraizadas nas matrizes culturais não ocidentais - indígenas, africanas, entre outras, que têm sido desconsideradas, inferiorizadas e ameaçadas por mais de cinco séculos de colonialidade. Nesta oficina, propomos reconhecer alguns dos aspectos e fundamentos dessas pedagogias efetivamente decoloniais, a partir da nossa abertura e da escuta sensível de quem vive e recria cotidianamente: a espiritualidade, a vibração que comunica, a corporeidade e suas performances, a roda que movimenta e faz emergir sujeitos coletivos. As pedagogias decoloniais não são via de retorno a um passado mítico, mas a possibilidade contemporânea de dar corpo e abrir passagem aos muitos mundos possíveis aqui e agora.

Links para os eventos:

Sessão 1

<https://www.youtube.com/watch?v=s3hmqCVADLs&list=PL1H4vNpnA2se4jpfIu8ewYLBjGABTSquc>

Sessão 2

<https://www.youtube.com/watch?v=lqv6zQaDZrQ&list=PL1H4vNpnA2se4jpfIu8ewYLBjGABTSquc&index=2&t=58s>

Sessão 3

<https://www.youtube.com/watch?v=4TyHPDMwI1I&list=PL1H4vNpnA2se4jpfIu8ewYLBjGABTSquc&index=3&t=28s>

COMUNICAÇÕES ORAIS

O MUSEU DO AMANHÃ EM UMA SÓ VOZ A MUSEOLOGIA SOCIAL APLICADA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Isadora Catem Santos¹, Pedro Henrique Silva Ramos Maués²

RESUMO: O artigo pretende compreender a relação simbiótica entre o Coral Uma Só Voz, seus integrantes - pessoas em situação de rua - e o Museu do Amanhã.

Palavras-chave: Coral Uma Só Voz. Museu do Amanhã. Museologia Social.

ABSTRACT: The article intends to understand the symbiotic relationship between the With One Voice Choir, its members - homeless people - and the Museum of Tomorrow.

Keywords: With One Voice. Museum of Tomorrow. Social Museology

Assim como qualquer organização social, privada ou pública, os museus necessitam ser observados como organismos vivos, de tal modo que a sua construção deve ser entendida como um fenômeno em andamento, tendo em vista que eles produzem e reproduzem as relações sociais de seu tempo. Como verdadeiros elementos constitutivos de um imaginário coletivo, tais centros culturais têm um papel preponderante em selecionar aquilo que será lembrado, da mesma forma que impulsionam a construção do futuro.

¹ Graduada em Jornalismo (2016) e Relações Públicas (2018) nas Faculdades Integradas Hélio Alonso, com Pós-Graduação em Indústrias Criativas e Culturais na Escola Superior de Comunicação Social. Trabalhou com a Promoção e Relacionamento do Programa Amigos do Amanhã do Museu do Amanhã em 2019. Atualmente é Produtora de Conteúdo do Saber em Rede e do Museu da Pessoa, além de Mentora do Grupo Edição de Histórias de Vidas do mesmo.

² Graduado em Ciências Sociais (2019), com MBA em Empreendedorismo e Inovação, sendo hoje aluno de Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Trabalhou na Fundação de Casa de Rui Barbosa como bolsista em pesquisa, estando atualmente alocado como analista de dados e estagiário na área privada de advocacia.

Pelo viés da antropologia clássica, pode-se afirmar que a cultura de uma sociedade é constituída através de um processo acumulativo de valores simbólicos e materiais que ressignificam a realidade dessa coletividade, tendo como característica principal a sua transmissão geracional (TYLOR, 1871). Em apertada síntese, a cultura pode ser definida como o resultado de ações e interações fomentadas no seio da sociedade que, com o passar do tempo e de forma gradativa, constrói símbolos e significados que irão caracterizá-la.

Constata-se que o próprio conceito analisado retrata uma construção coletiva, capaz de alterar uma função antiga e estática dos centros culturais, assegurando-lhes um papel ativo dentro de uma relação simbiótica entre obra e espectador. Sendo assim, torna-se cada vez mais importante que os públicos sintam-se retratados nestes espaços, participando não apenas como visitantes, mas também a níveis mais colaborativos nesse eterno movimento simbiótico de produção e reprodução cultural.

Em relação ao seu papel social, os museus têm a capacidade de ressignificar o olhar do visitante para a sua realidade, da mesma maneira que tem o poder de trazer novos pontos de vista de outras culturas e tempos. Nesse caráter intrínseco de produzir encontros - com o outro, com os objetos e com sua própria cultura -, abrem-se possibilidades e desconstrói-se paradigmas (Rocha Pinto, 2012).

Já em seu viés colecionista, o papel do museu expressa-se em preservar a propriedade cultural através de sua capacidade de interpretá-la para o público, de tal modo que emerge uma responsabilidade ímpar de tradutor da cultura para a sociedade (LEWIS 2004, p. 1). A materialização dessas teorias em uma instituição museológica é, por si só, capaz de atribuir ao museu moderno um papel legítimo de arquiteto social, ao incentivar e fomentar as relações culturais da sociedade.

Diante de tempos em que o nosso passado e futuro ardem em chamas, em uma intencional negligência, deve-se ter em mente que os museus pagam o preço de estarem alterando as relações socioculturais brasileiras mesmo, que por ventura, essa não seja a sua intenção.

Os museus antes x Os museus agora

Esse papel revigorante dos museus hoje nem sempre foi uma realidade, tendo em vista que o seu acesso era vedado a diversos públicos socialmente marginalizados. As organizações hoje lutam contra um passado histórico em que classes abastadas expunham artes privadas como forma de lastrear seu capital cultural e monetário. Após as revoluções burguesas do século XVIII e XIX, nota-se que os museus assumiram uma posição de constante tensão entre as novas classes que surgiam das relações capitalistas (CHAGAS; JÚNIOR, 2008, p. 59).

Como consequência, surge a problemática da identidade, visto que alguns públicos não se reconhecem nas exposições (BARBOSA, 1998, p. 98). Este fator pode ser ilustrado através de dados elaborados pelo próprio IBGE, que demonstra o abismo no acesso dos cidadãos brasileiros a estes espaços culturais. Constata-se que "92% dos brasileiros nunca foram a um museu e 93,4% dos brasileiros jamais frequentaram uma exposição de arte" (PINTO, 2012, p. 7).

Em contraponto, o posicionamento de centros culturais com uma visão mais participativa e representativa toma corpo quando o Museu Integral surge, em 1972, com a Declaração da Mesa Redonda de Santiago. O curso *Documentação Acervo Museológico* reflete sobre como o conceito leva a uma consciência do meio natural, cultural e de obrigações sociais, além de fomentar inclusão de uma maneira participativa (IBRAM, 2020).

A constante necessidade de representatividade, acrescida da insatisfação de intelectuais do meio, contribuem para a formação do conceito da Museologia Social, formado no supracitado encontro. Cria-se assim uma pactuação mundial em que os centros culturais devem estar comprometidos com atitudes mais solidárias e recíprocas, preocupados com os seus papéis na sociedade (IBRAM, 2020).

Para além de meras exposições artísticas, defendia-se uma participação ativa dos museus na formação societária de suas respectivas comunidades. Neste sentido, afasta-se aquela metodologia antiga para se atribuir uma função educativa, buscando

sempre a superação das desigualdades e injustiças dentro dos ambientes museológicos. Isto tudo faz parte de um movimento que visa transformar os museus em espaços mais representativos das sociedades culturalmente diversas (IBRAM, 2020).

O mesmo cerne é desenvolvido por Bruno Brulon, Presidente do ICOFOM, na XV Conferência do Museu Chileno, quando aborda a Nova Museologia como uma promessa de ruptura com a narrativa universal europeia de progresso e civilização:

Como instituição moderna, o museu tradicional foi mais recentemente percebido pela museologia como 'um ato de violência, uma ruptura com as tradições' em certas sociedades em que o tempo e a relação com o passado, o presente e o futuro não eram definidos segundo a lógica eurocêntrica materializada em suas coleções (Konaré, 1987, p.151 apud BRULON, 2020).

Na Museologia Social, o foco encontra-se nos sujeitos sociais, "bem como os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais enfrentados pelas comunidades, com vistas à luta e à busca por seu desenvolvimento sociocultural" (TOLENTINO, 2016, p. 32). De natureza igual, percebe-se que os princípios da Museologia Social vêm sendo incorporados nos museus latino americanos com o objetivo de decolonialidade, adaptando o espaço para o recebimento de grupos que não têm o hábito de o frequentar (PINTO, 2012, p. 6).

Hoje em dia, existe um movimento de valorização de novas e diferentes produções artísticas. Assim, reforça-se que o museu está em uma metamorfose de democratização e ressignificação, de tal modo que surgem experiências de museus comunitários, de culturas afrodescendentes, indígenas e ecomuseus.

Nesse sentido, a cultura e a arte apresentam-se como armas expressivas no processo de decolonialidade. A influência da Mesa Redonda de Santiago do Chile deixou raízes no Brasil, ao ponto que instituições como a ONG Médicos Sem Fronteiras (MSF) e o Museu Paulo Araújo Macedo Gontijo realizaram trabalhos com esses grupos.

Pode-se afirmar que a expressão cultural e artística de populações marginalizadas dentro dos museus consolida-se em uma verdadeira forma de resistência diante de um racismo estrutural e de um genocídio cultural, suas principais vítimas são as matrizes africanas e indígenas, além de povos historicamente perseguidos no Brasil.

A arte como resistência e o pertencimento de segmentos marginalizados ao espaço público são as principais problemáticas que este artigo pretende trabalhar, tendo como base teórica a decolonialidade e a museologia social, Além do objeto de pesquisa focado no Museu do Amanhã (MDA) no Estado do Rio de Janeiro e o seu trabalho diário em apoio um Coral formado por pessoas em situação de rua.

O Museu do Amanhã e o Coral Uma Só Voz

Com os valores “Alegria, Criatividade, Respeito e Colaboração”, o Museu do Amanhã é gerido pelo Instituto de Desenvolvimento e Gestão (IDG) desde sua inauguração, em 2015. Destacado do convencional em sua essência, o MDA foi idealizado como um olhar de ciências aplicadas que busca um apontamento para o futuro, explorando oportunidades e desafios que a humanidade enfrentará (MUSEU DO AMANHÃ, 2021).

Vem realizando, desde sua criação, ações estratégicas para impulsionar a diversificação dos públicos através de uma programação que traz eventos políticos, sociais e ecológicos com intuítos educacionais. Ele conta com um setor de Relações Comunitárias gerido pelo Doutor Fábio Moraes, sendo responsável pelo Coral Uma Só Voz em parceria com o Programa Amigos do Amanhã.

Salienta-se que o Coral Uma Só Voz antecede ao MDA, tendo em vista que a sua criação deriva da Iniciativa Internacional *With One Voice*, capitaneada pela ONG *Streetwise Opera* durante as Olimpíadas de Londres, em 2012. Tal iniciativa foi capaz de impulsionar a simples concepção do direito à cidade a níveis nunca antes vistos. Isto porque conseguiu internacionalizar um movimento de assistência social, levando

pessoas em situação de rua a se apresentarem como programação oficial de eventos dentro do próprio *Royal Opera House* (MUSEU DO AMANHÃ, 2021).

O projeto de criar um Coral formado por pessoas em situação de rua também chegou ao Brasil em um contexto olímpico, em 2016, pela ONG *People's Palace Project*. Nesta perspectiva lançou-se a *Semana Uma só Voz - Arte e Ocupação de Rua*, como integrante da RIO-2016. Ocorreram 40 eventos, entre eles: performances nas ruas, debates e encontros realizados em locais públicos (CATARSE, 2017).

A finalidade da parceria entre o Coral e o MDA encontra-se bem definida no *site* do Museu, sendo que “desde o princípio o objetivo era fortalecer a população de rua de diferentes lugares do mundo” (MUSEU DO AMANHÃ, 2019). Sendo assim, todas as semanas, desde 2016, os membros do Coral “se encontram para ensaios regulares com um líder de corais para cantar, dividir histórias e encontrar apoio e conforto através da arte”.

As reuniões que atualmente ocorrem no MDA são organizadas com o intuito de proporcionar, através da arte, o resgate da dignidade e autoestima de seus participantes (CATARSE, 2017). Hoje mais de 1,2 mil pessoas já passaram pelo projeto, que realiza ensaios toda quinta-feira. Ainda segundo informações da Catarse (2017), cerca de 20% dos membros do Coral já estão empregados e conseguiram sair da rua, da mesma forma que 30% afirmam que o Coral auxilia decisivamente no tratamento de dependência química.

Já a ONG *Streetwise Opera* (2015-16) concluiu que dos 725 entrevistados que participam de programas de arte na Inglaterra, 97% sentem melhora na saúde mental, 84% aumentaram ou mantiveram seu otimismo em relação ao futuro e 80% sentem-se inspirados em envolver-se em novas atividades.

Seguindo a mesma linha, o MDA tem outros projetos que abarcam pessoas de vulnerabilidade nas mais diversas situações, como o Programa de Vizinhos, que já distribuiu carteirinhas para cerca de 30 mil moradores da Região Portuária do Rio de Janeiro, garantindo entrada gratuita e outros benefícios. O coordenador Fábio

discorre: “Visamos uma aproximação do Museu com a região [...]. Nós entendemos desde o início do processo que nós tínhamos muito mais o que aprender com essa vizinhança do que na verdade eles conosco”.

Sobre os ganhos do Museu do Amanhã com as ações que são desenvolvidas com o Coral, Fábio afirma em entrevista que eles querem todos os públicos frequentando o MDA. “Se o Museu se propõe em ser um museu social, o primeiro e grande objetivo tem que ser fazer com que todas as tribos se sintam parte do espaço, mesmo que não dialoguem tão bem”.

Há ainda, um novo projeto encabeçado pelo Setor de Relações Comunitárias, chamado Transportar para o Amanhã, nos mesmos moldes do Coral Uma Só Voz, mas com o público LGBTQIAT+ que vive em um Centro Provisório de Acolhimento, na Lapa. Há almoço, eixos temáticos e trabalhos psicossociais do Museu do Amanhã que são desenvolvidos nos encontros semanais.

Pensando na Museologia Social, o Museu do Amanhã foi elaborado para ser ocupado por todos os públicos que possivelmente podem visitar o espaço. O mais importante, Fábio Moraes comenta, “não é criar uma situação para que você entre no Museu e sim que você se sinta parte deste universo. O MDA recebe hoje um público formado por 70% de pessoas que estão visitando pela primeira vez um museu”.

Para além dos ensaios, os integrantes do coral recebem a carteirinha de Vizinho do Amanhã, tendo direito a gratuidade com acompanhante e participação em eventos antecipados. Há também incentivo para que eles frequentem outros espaços culturais da cidade, recebendo também, transporte para as apresentações. Além disso, há uma rede de apoio com outras organizações privadas e públicas, responsável por elaborar uma verdadeira rede de proteção e ajuda entre as instituições.

Estas conexões são importantes na ajuda a resolver questões de documentação com cartórios parceiros e encaminhamento para a Defensoria Pública para casos judiciais. Igualmente, para assuntos de saúde, há a colaboração com consultórios de

ruas e secretarias da prefeitura. No momento, de acordo com o gestor do Setor de Relações Comunitárias, há um movimento com a Secretaria de Trabalho e Renda, em que o Coral irá participar de uma oficina de preparo de currículo e assistência em entrevista de trabalho, dentro de um movimento de reinserção no mercado de trabalho.

Esta população desconsiderada e invisível na cidade, torna-se atração principal no Coral Uma Só Voz, se expressando e levando mensagens de esperança e solidariedade. "É uma nova oportunidade para nós, para quem desistiu da vida, que nunca mais achou que ia conquistar nada. O coral nos dá esperança", diz Ezio Gabriel (CATARSE, 2017). Rico Branco, o regente do Coral Uma Só Voz, em entrevista pessoal, diz acreditar que há um ganho imenso para o grupo, pois pessoas que são normalmente excluídas passam a ter acesso ao Museu do Amanhã através da parceria.

Ele comenta que: "a pessoa que frequenta vai se sentindo participante daquilo, que ele tem valor e pode fazer parte daquela coisa bonita que a cidade oferece, das exposições que estão ali". Segundo o regente, o contato com o Museu proporciona um olhar para que os integrantes do Coral percebam que podem evoluir.

O museu influencia porque eles começam a repensar o mundo em que a gente tem mais responsabilidade. Como o Museu tem esse foco, todos nós compramos essa ideia, essa reflexão sobre um olhar para o Rio de Janeiro, para o futuro, tomando consciência das coisas que hoje estão acontecendo. Então eles começam a repensar a cidade (BRANCO, 2021).

O Coral ambiciona influenciar as políticas públicas, fazendo com que seus anseios tenham peso na tomada de decisões da sociedade. O trabalho feito é para que suas vozes alcancem e conscientizem o corpo social. É principalmente pela comunicação oral e a música que esse grupo passa a se sentir integrante da comunidade, frequentando centros culturais, conhecendo novas pessoas e tendo sua autoestima e dignidade reafirmadas.

Eles se apresentam frequentemente em eventos do Museu do Amanhã e sua presença semanal atrai olhares dos visitantes, pesquisadores e professores. Não só os membros do Coral Uma Só Voz são afetados pelo suporte que o MDA oferece, mas também sua presença acaba por ser notada em todos os níveis e passa a interferir e se integrar no processo contínuo de formação da cultura organizacional.

Além dos eventos no próprio Museu, o Coral já se apresentou no Theatro Municipal, na chegada da tocha olímpica no Cristo Redentor, no Museu de Arte Moderna e no Centro Cultural do Banco do Brasil. Porém, hoje o Coral transcende os muros do Museu, ele é uma força cultural no Rio a ponto de ser chamado para apresentar-se em eventos de chefes de Estado, como o Governador. Só em 2019, segundo Fábio Moraes, o Coral Uma Só Voz se apresentou 79 vezes.

Enquanto o comum é oferecer auxílio a necessidades básicas, como comida, o Coral trabalha com outras carências menos conhecidas, mas igualmente importantes para esta população. Oferecer uma alternativa para investir nas pessoas e incentivar o recomeço é prioridade para esse grupo. "Cantar no Coral Uma só Voz para mim, faz parte de uma nova vida. É como se fosse o coração que pulsa minha energia para o lugar certo, é o que me motiva", comenta Alessandro (CATARSE, 2017).

Desta forma, para melhor compreender a importância da parceria com o Museu do Amanhã, mas também para retratar os participantes do Coral Uma Só Voz, foi realizado um questionário composto de perguntas fechadas e abertas, tendo como foco analisar as principais características dos integrantes do Coral, realizado no período entre junho e dezembro de 2019.

Destaca-se, por fim, que o período de 2019 é marcado pela profissionalização dos Coral, de tal modo que o número de seus integrantes se tornou um pouco menor. Porém, com ampla e intensa participação, o que permitiu uma análise contínua de seus integrantes.

A metodologia do questionário

Inicialmente, importa destacar que o questionário elaborado foi dividido em quatro partes. A primeira busca coletar dados fundamentais dos integrantes do Coral, como idade, sexo, contato, origem e outros elementos. A segunda etapa relaciona-se com a contribuição para conhecimento musical que o grupo desenvolveu em seus participantes, observando sempre questões de canto e de instrumentos musicais.

Já a terceira parte do questionário, objetiva analisar a interação entre o Museu e o Coral e como essas instituições contribuem para a perspectiva de cada integrante. Por fim, a última parte trata da própria constituição existencial dos participantes do projeto, levando em consideração a sua trajetória de vida, o lugar em que habitam, as questões que influenciaram para a vulnerabilidade da situação de rua, entre outros elementos.

Neste sentido, torna-se importante observar que o meio de análise utilizada fundamenta-se na construção de um pequeno banco de dados de caráter quantitativo para as questões fechadas dos questionários. Da mesma forma, as questões abertas também foram quantificadas. Todavia, foi utilizado a técnica de nuvem de palavras para se conseguir extrair as frequências sobre as temáticas que mais se repetiam na resposta individuais.

Assim, foi feita a elaboração de um banco de dados quantitativo e qualitativo, passíveis de se transformarem em análise matemática. No entanto, tal ferramenta não será utilizada em sua integralidade. Destaca-se que a segunda etapa que trata de conhecimento musical não foi abordada na pesquisa que aqui se desenvolveu.

Sob um critério estatístico, o universo analisado abrange 19 pessoas, mas em alguns pontos o número de resultados é maior que o total de membros da pesquisa exatamente por se ter mais de uma resposta para cada questão.

Por fim, torna-se importante observar que essa metodologia de análise foi aplicada com objetivo de mensurar os efeitos práticos das políticas do Museu do Amanhã diante dos integrantes do Coral uma Só Voz. Da mesma forma, busca-se

analisar a participação cívica dessas pessoas na produção artística da cidade e a contribuição da Museologia Social na vida pessoal de cada participante.

O questionário com os integrantes do Coral Uma Só Voz

Sobre os integrantes do Coral, pode-se constatar um grupo de pessoas com características homogêneas em idade e gênero. O universo estudado é marcado por ser predominantemente masculino, tendo a idade média na faixa dos 50 anos com uma leve dominância de pessoas acima dos 60 anos.

Nota-se que a idade que mais se repete no grupo é 63 anos, sendo o desvio padrão em relação à média no valor de 8.39 para mais ou para menos. Da mesma forma, em um universo com 19 pessoas, apenas 4 integrantes são mulheres³.

Um dos pontos mais curiosos da pesquisa diz respeito à situação de contato pessoal de cada integrante. O interessante é que 42% dos integrantes do Coral, mesmo em situação de rua, possuía aparelhos celulares com número próprio. Assim como 32% possuíam um contato constante de telefone através de familiares e grupos de apoio. Conforme os dados observados:

FORMAS DE CONTATO PESSOAL	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA ABSOLUTA
CELULAR PRÓPRIO	8	42%
CONTATO FAMILIAR	3	16%
CONTATO POR MEIO DE GRUPOS DE AJUDA	3	16%
CONTATO DE TERCEIROS E AMIGOS	1	5%

³ Para o questionário foi utilizado autodeclaração de gênero.

SEM CONTATO ALGUM	4	21%
TOTAL	19	100%

Para além do próprio senso comum, deve-se ter em mente que a população em situação de rua é caracterizada por fatores coletivos marcantes como: a pobreza absoluta, os vínculos sociais interrompidos e a invisibilidade coletiva. Todavia, não se trata um coletivo que habita sempre a rua, tendo momentos esporádicos onde consegue uma habitação para viver, nem que seja por um curto período de tempo.

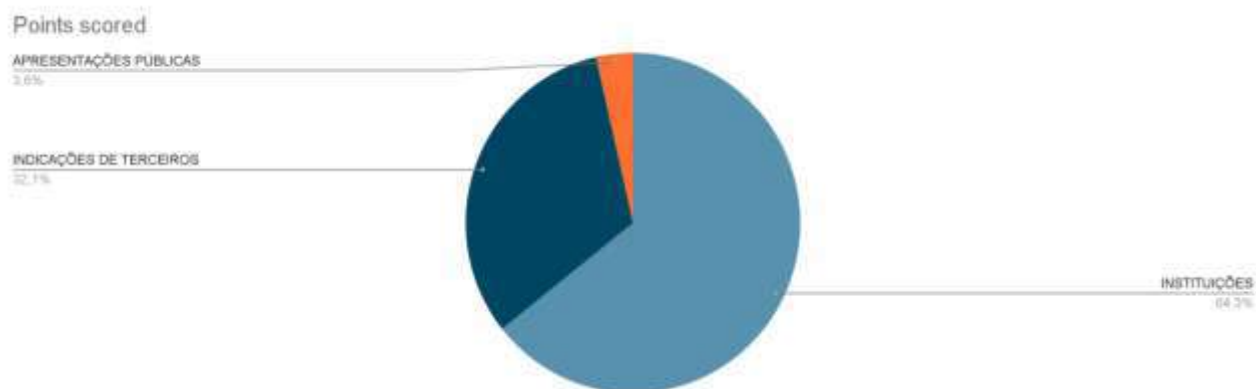
Em apertada síntese, pode-se afirmar que a situação de rua é marcada pela precariedade habitacional e a transição entre a rua e uma moradia irregular em todos os sentidos. Para além da própria pobreza material, essa situação humana também indica o rompimento de laços sociais familiares e fraternos.

Sendo assim, o que a tabela acima pode indicar é o próprio grau de intensidade dessa situação, sendo que se pode perceber que 21% do grupo não possui nenhum tipo de contato para comunicação. Seja por parentes, amigos ou instituições de auxílio, demonstrando assim a sua vulnerabilidade em lato sensu.

Da mesma forma, observa-se que uma parte considerada desse grupo possui formas de contato próprias (42%), sem a necessidade de intermediários, de tal modo que possuem uma vida ativa em mídias sociais e em aplicativos de relacionamento virtual. Nesse sentido, o Museu é fundamental para essas pessoas ao fornecer *wi-fi* gratuito e rede de energia para que carreguem seus aparelhos, gerando assim a capacidade de contato social com outros grupos, mesmo que de forma virtual.

O Coral Uma Só Voz sempre se caracterizou como uma organização acolhedora, sem restrição ao número de integrantes, ao menos antes de investir em profissionalização. Assim, o contato com novos membros ocorria na maior parte das vezes através de instituições de ajuda, mesmo antes do apoio do Museu do Amanhã.

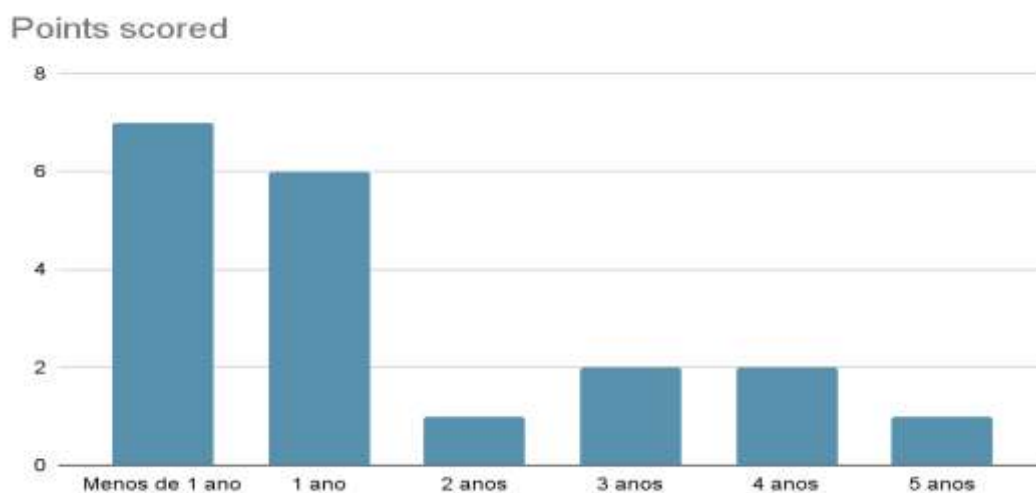
Conforme os dados coletados, nota-se que os integrantes tomaram conhecimento do Coral da seguinte forma:



Esse dado é fundamental para se compreender a relação entre grupos de ajuda e próprio Museu do Amanhã, tendo em vista que se torna inevitável o contato dessas instituições e o MDA. Chama atenção inclusive que muitas dessas instituições passaram a apresentar seus projetos no Museu do Amanhã e vice-versa.

Observa-se que o Coral uma Só Voz e a sua participação no Museu do Amanhã caracteriza-se por ser um investimento recente, relativamente novo, principalmente se for levar em consideração o período em que ficou pausado devido a COVID-19.

A maior parte de seus integrantes não tinham 2 anos de casa até 2019, conforme o que foi coletado:



Até 2019, cerca de 69% dos integrantes frequentavam o grupo por menos de dois anos. Porém, é necessário observar que 31% eram oriundos de outros projetos, tendo assim mais de 2 anos de trabalho, o que por si só demonstra uma consistência no trabalho praticado.

Dando sequência, uma das principais observações da pesquisa no que tange a Museologia Social encontra-se nas contribuições pessoais que Coral acarreta aos seus integrantes. Chama a atenção que os participantes reconhecem uma contribuição muito maior em sua vida coletiva do que material. Fatores como amizade, interação, pertencimento ao espaço público e ampliação do direito à cidade apareceram em 52% dos questionários respondidos. Conforme o banco de dados:

NUVEM DE PALAVRAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
AMIZADE	8	17%
INTERAÇÃO COM OUTRAS PESSOAS	7	15%
TERAPIA	2	4%
ALIMENTAÇÃO	2	4%
EXPRESSÃO	2	4%
CULTURA	2	4%
OUTROS	25	52%
TOTAL	48	100%

A partir destas informações, é considerável que as principais contribuições do Coral para os seus integrantes encontram-se na esfera pessoal de interação e contato humano. Mesmo diante daquelas pessoas que conseguiram sair da rua com apoio do

Museu, o resgate da autoestima e da sociabilidade civil são os principais fatores de destaque do questionário.

Para além de uma atividade de canto, o Coral e o Museu desenvolvem nessas pessoas um sentido de pertencimento ao cotidiano da cidade, inclusive acesso a ambientes públicos é reconhecido por quase todos os membros como um elemento de extrema importância na atividade.

A contribuição que o museu gera na vida dessas pessoas pode ser mensurada pela própria capacidade de acolhimento e pertencimento. Muito diferente do senso comum, nota-se que 63% dos integrantes do Coral habitam algum tipo de residência, no caso, igrejas e estabelecimentos de grupos de ajuda de indicação do próprio Museu. Segundo o questionário:

TIPOS DE HABITAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
HABITAM ESPAÇOS PRIVADOS	12	63%
HABITAM DIRETAMENTE A RUA	7	37%
TOTAL	19	100%

Igualmente, observa-se que 47% dos integrantes do Coral estão em condição de rua há mais de três anos, sendo que essa situação agrava a questão da moradia, de tal modo que apenas 1 pessoa acima de 3 anos de rua habita algum espaço privado como residência. Destaca-se também que 42% dos entrevistados estão até dois anos na rua, sendo que desse total 63% vivem em algum tipo de habitação.

Sendo assim, o Museu do Amanhã e o Coral uma Só Voz conseguem de fato influenciar positivamente a vida de pessoas em situação de rua, imprimindo uma dinâmica muito maior para a concepção clássica do papel de um Museu. Como um verdadeiro arquiteto social, o seu papel encontra-se no trabalho artístico, na

assistência profissional para o retorno ao mercado de trabalho e no resgate da humanidade de cada ser humano que se encontra em tamanha vulnerabilidade.

Essa função social não aparece de forma superficial em apenas um trabalho com o público carente, mas materializa-se em diversas formas de atuação do Museu do Amanhã. Como exemplo temos a assistência a grupos em situação de rua, na ajuda a movimentos LGBTQIA+, ou até mesmo na distribuição de entradas gratuitas a todos os moradores do centro do Rio de Janeiro.

A própria concepção de um Museu voltado para o Amanhã não poderia ser diferente, levando ares inovadores a uma instituição que atua como arquiteto social da construção de um futuro mais humano e igualitário.

REFERÊNCIAS

Catarse. Corais Uma só Voz - Arte e população de rua. Disponível em: <<https://www.catarse.me/amigosdoscoraisumasovoz>>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

_____. Módulo V - Recursos Sensoriais e Educacionais do material com conteúdo didático para o curso Acessibilidade, produzido em 2020.

ICOM Brasil. CONFERÊNCIA: O Museu Integral-Integrado: que descolonização para os museus da América Latina? Disponível em: <<https://www.icom.org.br/?p=2081>>. Acesso em: 07 de novembro de 2021.

LEWIS, Geoffrey. O papel dos museus e o código de ética profissional. In: BOYLAN. Museu do Amanhã. Disponível em: <<https://museudoamanha.org.br/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

NASCIMENTO, Júnior José do; CHAGAS, Mário de Souza. Diversidade museal e movimentos sociais. In: NASCIMENTO Júnior, José do (org.). IBERMUSEUS 2: Reflexões e comunicações. Brasília/DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008.

ROCHA, Julia Pinto. O papel Social dos Museus e a Mediação Cultural: Conceitos de Vygotsky na Arte-Educação não Formal. 2012. Universidade Estadual Paulista UNESP,

São Paulo. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>>. Acesso em 23 de maio de 2020.

SICARI, Aline Amaral; ZANELLA, Andrea Vieira. Pessoas em Situação de Rua no Brasil: Revisão Sistemática. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 38, n. 4, p. 662-679, Oct. 2018. Acesso em 20 de novembro de 2021.

TOLENTINO. Museologia social: apontamentos históricos e conceituais. 2016, Cadernos de Sociomuseologia 8-2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15093/1/Museologia_social_apontamentos_historico%20-%20Atila%20Tolentino.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

TYLOR, Edward B. *Primitive Culture*. Londres: 1871.

**WALDISA RUSSIO E SUA CONTRIBUIÇÃO À DECOLONIZAÇÃO DOS MUSEUS
BRASILEIROS: REFLEXÕES TEÓRICAS E AÇÕES EDUCATIVAS ENCAMINHADAS A
PRIORIZAR A INCLUSÃO CULTURAL DO PÚBLICO AUSENTE E MARGINALIZADO
NO MUSEU⁴**

Camila Seebregts⁵, Claudia Romero⁶, Guilherme Godoy⁷,
Karoliny Borges⁸, Viviane Sarraf⁹

RESUMO: Este artigo pretende apresentar, por um lado, algumas das reflexões teóricas, propostas museológicas e “posições políticas decolonizadoras” (CHAGAS, 2017, p.133-4) da museóloga Waldisa Rússio (1935-1990), que contribuíram para a mudança de paradigmas em torno à preservação patrimonial - especialmente o patrimônio musealizado; por outro, compartilhar algumas ações educativas, desenvolvidas por ela e seus alunos na Estação Ciência, encaminhadas a priorizar a inclusão cultural das pessoas com deficiência, das crianças e adolescentes, das populações de baixa renda, dos operários, de adultos analfabetos e em fase de alfabetização, das pessoas negras, das pessoas com sofrimento psíquico e dos povos indígenas, introduzindo práticas decoloniais nos Museus, tudo isso já na década de 1980. Pretende-se, ainda, a partir da retomada dessas reflexões, propostas e ações educativas; estabelecer um diálogo intergeracional com Waldisa para se pensar a educação em museus no presente.

⁴ Todos os autores estão vinculados ao Projeto Jovem Pesquisador FAPESP “O Legado Teórico de Waldisa Rússio para a museologia Internacional.

⁵ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e bolsista de Iniciação Científica FAPESP do Projeto. Contato: seebregts.camila@gmail.com

⁶ MBA e diplomado em Desenvolvimento Humano pela Faculdade Latinoamericana de Ciências Humanas (FLACSO), ex-bolsista de Treinamento Técnico FAPESP do Projeto. Contato: claudia.gonzaleztanago@gmail.com

⁷ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e bolsista de Treinamento Técnico FAPESP no Projeto. Contato: guilherme.lassabia.godoy@gmail.com

⁸ Graduada em História pela USP e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Culturas e Identidades Brasileiras do IEB/USP. É bolsista de mestrado FAPESP no Projeto. Contato: karoliny.borges@usp.br

⁹ Pós Doutora em Museologia pelo MAE-USP, Pesquisadora Colaboradora e Professora do Programa de Pós Graduação em Culturas e Identidades Brasileiras do IEB-USP. Contato: vsarraf@gmail.com

Palavras-chave: Waldisa Russio, museus, decolonização, educação museal, patrimônio.

RESÚMEN: Este artículo pretende presentar, por un lado, algunas reflexiones teóricas, propuestas museológicas y "posiciones políticas decolonizadoras" (CHAGAS, 2017, p.133-4) de la museóloga Waldisa Russio (1935-1990), que contribuyen al cambio de paradigmas en torno a la preservación del patrimonio - especialmente el patrimonio de los museos; y, por otro, compartir algunas actividades educativas desarrolladas por ella y sus alumnos en la Estação Ciência, que tenían como objetivo priorizar la inclusión cultural de personas con discapacidad, niños, niñas y adolescentes, personas de escasos recursos, trabajadores, adultos analfabetos o en proceso de alfabetización, personas negras, personas en situación de sufrimiento psíquico y miembros de diversos pueblos o etnias indígenas, a través de la introducción de prácticas decoloniales en los museos, todo ella desde la década de 1980. A partir de estas reflexiones, propuestas y actividades educativas también se pretende establecer un diálogo intergeneracional con Waldisa para pensar la educación en los museos en la actualidad.

Palabras clave: Waldisa Russio, museos, decolonización, educación museal, patrimonio.

Introdução

Waldisa Russio Camargo Guarnieri, ou Waldisa Russio, como assinou vários de seus textos, foi uma professora, museóloga e servidora pública paulista, que iniciou sua atuação no campo das políticas culturais na década de 1960 e se inseriu no campo da museologia na década de 1970, permanecendo nele até seu falecimento em 1990. As pretensões teóricas e práticas de Russio se davam na base da transformação do campo museológico brasileiro. A partir de uma visão

interdisciplinar e de caráter disruptivo, a museóloga enxergava no Cenário-Museu¹⁰ a possibilidade de transformação da realidade social brasileira, profundamente marcada pela desigualdade.

Desde 1978, Waldisa Russio foi a criadora e coordenadora do Curso de Museologia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP). Inicialmente anexa à Escola Pós-graduada de Ciências Sociais, posteriormente Instituto de Museologia de São Paulo. O curso foi uma iniciativa pioneira no Brasil e na América Latina, e estava baseada no *syllabus* do ICOM que entendia a Ciência Museológica como essencialmente humana e social, e que enfatizava a necessidade da interdisciplinaridade e do compromisso social dos museólogos com suas sociedades e entorno. Para Waldisa, o museólogo devia participar “ativamente no processo de recuperação da identidade cultural que ergue barreiras ao colonialismo mais anti-humano: o cultural, uma recolonização mais cruel mesmo que o colonialismo exclusivamente econômico e político” (GUARNIERI, sd. apud BRUNO, 2010b, p.242). Durante mais de duas décadas, múltiplas gerações de museólogos brasileiros e latinoamericanos se formaram nesta escola, e sentiram-se inspirados pela museóloga e seu trabalho.

O sentido dos museus na concepção Waldisiana estava nas ações de humanização, conscientização e memória, tanto da comunidade quanto do público frequentador. Nesse contexto, Waldisa defendeu o museólogo enquanto trabalhador social, que não recusa “a dimensão e o risco político, social, do seu trabalho” (GUARNIERI, 2010a, p.153) e livre “para escolher entre as forças que preservam a vida e abrem perspectivas para o futuro e aquelas que, por saudosismo ou interesse, tentam fazer retroceder a vida e a História” (GUARNIERI, 2010b, p.242).

¹⁰ W. Russio apresenta o conceito de Cenário-Museu em seu texto “O Objeto da Museologia” disponível no livro “Waldisa Rússio Camargo Guarnieri” (RUSSIO, 2020) lançado pelo ICOFOM, no qual ela estabelece que o termo cenário é usado no sentido sócio-antropológico, ou seja, “local em que algo acontece, onde um fato se dá”. No caso dos museus, esse local é institucionalizado, mas não deve ser reconhecido como tal apenas por aqueles que o criaram, mas especialmente “pela comunidade de que emerge e a qual se destina (ou deve destinar) prioritariamente”.

Waldisa entende que os os processos de preservação e acessibilidade cultural em suas múltiplas dimensões, incluindo os museus, são marcados pelas desigualdades sociais decorrentes da colonialidade do poder estruturante da hierarquia social brasileira, pois os grupos sociais dominantes no Brasil foram responsáveis por orientar a memória coletiva e oficializada do país a partir de sua concepção demasiadamente monumentalista e excepcionalista de patrimônio. Nessas discussões Waldisa Russio será uma figura importante por suas críticas à “institucionalização demagógica e [a]o ranço colonial” (RÚSSIO, 1980 apud BRUNO 2010b, p.114) lutando pela especialização e a profissionalização do museólogo e dos trabalhadores de museus em geral, assim como pela elaboração de seu conceito de “fato museal”, que vai justamente discutir a relação entre a sociedade e o objeto musealizado, colocando a sociedade no centro das discussões.

Dessa forma, Waldisa se insere nas reflexões críticas à respeito do modelo de museu colonizador que vão ser estabelecidas a partir da década de 70, com as novas demandas sociais para os campos político e cultural e o surgimento de uma corrente museológica conhecida como “nova museologia” ou “museologia social”, que aproximava a museologia e os museus da sociedade, se posicionando nos conflitos sociais à favor dos grupos socialmente subalternizados e ampliando o entendimento do museu para além de um local de guarda de uma coleção.

Mudança do paradigma da ação educativa

Os conceitos desenvolvidos durante as reuniões e documentos elaborados com apoio e organização do ICOM, durante a segunda metade do século 20 também afirmavam a necessidade de mudança de linguagem por parte dos museus com o claro objetivo de validação social e apoio no desenvolvimento comunitário e humano, alterando o papel dos espaços de cultura na vida das pessoas, agregando mais valor à sua atuação.

Uma das ações que mais impulsionaram as mudanças nos museus levando em consideração a Função Social e Educativa foi a realização da Mesa Redonda de Santiago do Chile em 1972, que resultou no documento base dessa nova premissa de atuação dos museus: a Declaração de Santiago, onde é apresentado o Conceito de "Museu Integral" inspirado nos ideais de educação integral e educação como prática libertadora de Paulo Freire.

A adoção da perspectiva orientada pelas proposições da Mesa Redonda de Santiago do Chile, de considerar a educação como meio de conduta dos museus, torna-se essencial diante do crescente impulso, na década de 1970, da visão de que estes possibilitam uma execução muito particular e potente de função social capaz de promover transformação social – concepção esta, que se amplifica quando inserida na realidade dos países latino-americanos, como exposto pelo evento.

A Declaração da Mesa de Santiago aponta ainda, uma grande necessidade de que os museus se lançassem no desenvolvimento sistematizado de um serviço educativo pautado em sua inerente função social. Essa função, no entanto, deveria ser aplicada com um forte caráter de democratização, respeito e inclusão de diferentes saberes e públicos, confrontando diretamente as concepções empregadas pela Museologia tradicional, habituada em privilegiar a salvaguarda do patrimônio ao passo que descarta o protagonismo e a importância do sujeito que o produz. Segundo Waldisa Russo, "a Museologia tradicional marginalizou o público" (CARVALHO e ESCUDERO, 2020), uma vez que, foi privando gradualmente, o acesso aos museus por parte de determinados grupos da sociedade, como os menos escolarizados, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda, crianças, idosos, entre outros.

Pensando na urgência de transformar o Museu em um agente de humanização e desenvolvimento pleno e bem-sucedido, Waldisa enxergava o trabalho do museólogo como elemento imprescindível a este processo. É a partir de uma atuação consciente do museólogo que se torna possível elevar o Museu a uma posição de organismo atuante, dinâmico e presente na vida da população, capaz de cumprir sua

incumbência política. Assim, havia de se pensar em uma formação a altura da importância dessa tarefa.

No entanto, a realidade defrontada por Waldisa era a de uma grande escassez de oferecimento de preparo e qualificação aos profissionais dos museus, que impossibilitava, assim, o desempenho integral das potências culturais e sociais desses espaços. Para que uma Museologia preocupada com os aspectos das realidades de seu entorno e com as causas sociais fosse implantada, era necessária uma reestruturação no sistema de formação destes profissionais, uma transformação intensa nos conceitos até então adotados, que pudesse viabilizar, de fato, a práxis dessas expectativas.

E me pergunto se a formação dada aos museólogos tem sido adequada às necessidades não apenas de acompanhar as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo, de viver e compreender os problemas e as questões da nossa sociedade e do nosso tempo? Estamos formando técnicos ou cientistas e trabalhadores sociais? Sei que algumas destas questões não se referem ao MinC, mas são fundamentais para o aperfeiçoamento dos nossos museus. (RÚSSIO, 1989 apud BRUNO 2010b, p.191).

É assim que, em 1978, Waldisa Russio se torna responsável por conceber e criar o Curso de Especialização em Museologia da FESP/SP, em parceria com o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand/MASP. O desenvolvimento do plano pedagógico e das proposições teóricas do curso se pautavam em um princípio profundamente essencial ao pensamento Waldisiano, o de que o museólogo é, em essência, um trabalhador social.

A influência do pensamento freireano na teoria de Waldisa é bastante clara em diversos aspectos. A compreensão última de que o espaço do museu e o museólogo, enquanto trabalhador social, são inerentemente responsáveis pela transformação social e cultural profunda está em consonância com parte fundamental da teoria de Paulo Freire sobre o papel da pedagogia e a função social do educador. Nesse sentido, Paulo Freire aponta a necessidade de que

[...] o trabalhador social se preocupe [...] que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isso significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la. Por isso, o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos. O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência. (FREIRE, 2021 p.63).

Tanto para Freire quanto para a Waldisa, seus respectivos campos de atuação e conhecimento, eram fundamentais para a garantia da libertação do Homem. A pedagogia libertadora de Freire (FREIRE, 2013) era norteadada pela ruptura com os discursos hegemônicos e opressores que excluía os verdadeiros sujeitos históricos e culturais e a maior parte da população nacional, aqueles que, na teoria de Russio, seriam os marginalizados. Excluídos dos processos e das possibilidades de apreensão histórica, essa parte importante da população, era, conseqüentemente, impedida de tomar consciência sobre sua própria condição social e, portanto, de agir a favor da mudança. Os museólogos, assim como os educadores, tinham o dever de pensar sua atuação através dessas premissas. As narrativas levadas para dentro dos museus e das salas de aula, deveriam, acima de tudo, ressaltar a potencialidade da subjetividade desses grupos e, desse modo, promover a humanização dos sujeitos oprimidos e marginalizados.

Parece-me que o ponto nodal de todas as discussões é um só: se a educação é um processo contínuo de humanização, como utilizar o museu dentro desse processo? [...] O mundo atual é um mundo em transição, onde estruturas antigas esboroam; onde padrões estéticos e morais são sacudidos violentamente; onde desigualdades de desenvolvimento tornam equívoco o diálogo entre as nações; onde o homem luta para transformar a máquina

novamente em sua auxiliar, libertando-se do seu jugo; onde o homem foge da metrópole e das formas anti-humanas de vida que ele mesmo engendrou; onde o conhecimento humano acumulado possibilita rápidas e incessantes progressos científicos que o próprio homem teme; onde os meios de comunicação transformam a terra numa aldeia global, sim, mas onde a comunicação é filtrada pela máquina estatal ou pela elite econômica que detém os meios de comunicação. Cabe ao Museu restaurar o elo entre o passado e o presente, projetando a ponte para o futuro, através da preservação e da ênfase à manifestação do trabalho criador do homem, de sua inteligência e sensibilidade; cabe ao museu possibilitar a leitura não do símbolo, mas do elemento simbolizado, penetrando na raiz mesmo do Humanismo. (GUARNIERI, 1974 apud BRUNO, 2010b, p. 54)

Segundo Mário Chagas, em sua reflexão sobre o conceito de Museu Integral no Caderno da PNEM (2018):

Para Hugues de Varine o “sentido verdadeiramente inovador, senão revolucionário” da Mesa Redonda de Santiago do Chile está situado em duas noções: 1ª - a de “museu integral”, “que leva em consideração a totalidade dos problemas da sociedade” e 2ª - a de “museu como ação”, que compreende o museu como ferramenta, como “instrumento dinâmico de mudança social”(CHAGAS *in* IBRAM, 2018 p.89).

A atuação de Waldisa Russio esteve vinculada a sua compreensão sobre a cultura e sobre os museus como importantes esferas de transformação social. Em diferentes textos e falas, Russio tratou sobre o conceito de cultura destacando sua centralidade para a museologia a partir da relação entre cultura, preservação, identidade e mudança. No texto “Conceito de Cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação” (2010b), publicado originalmente nos Cadernos Museológicos em 1990, Waldisa afirma que o museólogo deve operar com a noção de cultura enquanto “o fazer e o viver cotidiano”, “a vida vivida” (p.208). Nesse sentido, a cultura é o conjunto de relações dos seres humanos com o seu meio, com a natureza e com os demais seres vivos, inclusive com os demais humanos, formado

pelo trabalho em todas as suas dimensões, manifestações e aspectos. Nas palavras da autora, o museu cumpre um importante papel no processo cultural:

O que se faz no museu é, na realidade, marcar, registrar uma memória que é uma informação — uma informação que serve para uma ação futura. Então, *é sempre nessa dualidade, informar para agir*, que a gente vê a *relação cultural*. É dentro dessa dinâmica que nós vemos a cultura, não apenas nesse caráter de uma vivência ou de algo que está sendo vivido, de um processo, de algo que pode ser objetivamente considerado, de algo que pode ser estimulado para uma criação futura, mas sobretudo como um dado qualitativo, como um fator indispensável e muito significativo para a mudança, inclusive, das próprias relações sociais. É nesse sentido que a gente está colocando todo processo (GUARNIERI, 1984, p.63, grifos da autora).

Assim, a cultura enquanto relação dinâmica é o que deve orientar todo processo de preservação e patrimonialização cultural. Nesse sentido, o posicionamento de Waldisa sobre o caráter político e ideológico de toda e qualquer preservação do patrimônio cultural é um ponto importante, pois é a partir dessa constatação que é defendida uma política cultural democrática, que seja capaz de abranger o patrimônio cultural imaterial e ambiental contra uma visão que privilegiava apenas os bens “sagrados, monumentais e excepcionais” consagrados pela noção de patrimônio entendidos apenas enquanto bens de valor histórico.

Portanto, a partir de sua concepção totalizante, compreensiva e abrangente de patrimônio cultural é preciso realizar uma preservação que implique no enriquecimento da memória em um processo de conscientização que conduza a possibilidade de transformação.

Assim, a noção de patrimônio defendida por Waldisa não se restringia a herança do passado herdado, mas tinha compromissos com a vida no presente e preocupações com o futuro. Desta forma, a museóloga defendia mudanças na política cultural que predominou durante o século XX, tendo apoiado iniciativas relacionadas ao patrimônio imaterial e natural, às manifestações populares, às memórias dos grupos subalternizados e a projetos culturais e museológicos

vinculados a mobilizações sociais. Em sua concepção, a política cultural não deve produzir as relações e as identidades culturais, mas apenas catalisar e estimular a ação cultural realizada a partir da comunidade.

Outro caráter da preservação cultural presente na obra de Russio é sua dimensão política e ideológica. Sendo a patrimonialização fruto de uma hierarquização valorativa feita pelos grupos sociais, o valor e o significado atribuídos variam conforme as representações de cada segmento social e o sentido do ato de se preservar varia conforme a ideologia do grupo que possui o poder de patrimonializar. Historicamente, no Brasil, esse poder sempre esteve associado às classes dominantes e às elites dirigentes, o que fez com que grande parte dos bens culturais patrimonializados estivessem relacionados aos interesses, valores e visões desses grupos em se preservar o *status quo*. Por outro lado, partindo de sua compreensão do museólogo enquanto um trabalhador social e a preservação enquanto ação explicitamente política, Waldisa defendeu uma visão democrática de preservação que envolvia a garantia da existência de uma memória e uma informação que, ao ser fruída pela comunidade, gera um processo criativo inspirador de ações futuras, sempre pensando em formas de acessibilidade para o público mais diverso possível (GUARNIERI, 1984, p.66-67).

Nesse sentido, a partir dos paradigmas políticos culturais do uso social do patrimônio propostos por Nestor Garcia Canclini (1999), a atuação de Waldisa pode ser entendida como alinhada à lógica participacionista do uso social do patrimônio cultural, na qual as políticas e decisões tomadas nessa esfera devem se dar de maneira democrática, com a participação direta dos produtores e usuários. Seu legado para a contemporaneidade está relacionado a sua luta pela formulação de políticas culturais e museológicas acessíveis, democráticas e descolonizadoras na intenção de consolidar um novo modelo de museu, comprometido com a transformação social a partir de processos de conscientização e construção de identidades culturais.

Dentro desta lógica de museu transformador e impulsionador de mudanças sociais, Waldisa Russio, tanto em seus projetos museológicos, quanto em sua produção teórica defendia e viabilizava a inclusão de crianças, idosos, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda, pessoas de baixa escolaridade e minorias étnicas no universo museal.

Um dos projetos de sua autoria que reforçou a viabilidade de criar museus mais democráticos foi a Estação Ciência, centro de difusão científica inaugurado em um antigo galpão fabril no bairro da Lapa localizado na cidade de São Paulo no ano de 1987. Tanto o espaço físico, quanto às estratégias de comunicação e as experiências científicas interativas oferecidas consideravam as diferentes disposições corporais, intelectuais e sensoriais dos visitantes. A Estação Ciência foi uma instituição que marcou a vida de milhares de crianças, jovens e adultos paulistanos que tiveram acesso aos benefícios e descobertas científicas por meio de suas exposições e ações educativas.

A Estação Ciência tinha como objetivo estabelecer um processo dialógico de educação, democratização e difusão científica das diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, para um público de jovens e crianças apresentando de forma conceitual e aplicada a garantia de acesso equitativo de todos os públicos. Esses pontos se refletiam nas diretrizes do projeto que buscavam reconhecer: a) a ciência como uma forma de conhecimento público que deve ser apropriada pelo domínio público; b) que a ciência deve ser entendida como um fator da definição da identidade cultural, o que para os países subdesenvolvidos significa que o conhecimento científico desempenha um papel fundamental na independência econômica, política e cultural; c) que pelo caráter predominantemente jovem da população brasileira justificava-se a criação de um centro de ciências voltado para a juventude; d) que o museu não se tornasse mera extensão ou complementação do ambiente escolar, mas sim um espaço aberto para todos, incluindo especialmente os jovens que não tivessem

acesso ao sistema formal de ensino; e) que o espaço elegido para a realização do projeto fosse um edifício dessacralizado anteriormente ligado a atividades laborais.

O caráter de democratização presente nas propostas de Waldisa Rússio para a Estação Ciência é evidente durante toda sua participação no projeto. No início do funcionamento da Estação Ciência, em uma carta destinada a coordenadora geral do museu que estava pensando na possibilidade de cobrar ingressos para a entrada, Waldisa defendeu a gratuidade sob esta justificativa:

Num país em que substanciais parcelas do público permanecem à margem dos bens culturais; num país cujos maiores centros urbanos congregam cerca de 18 milhões de meninos abandonados e soltos, será justo duplicar essa injustiça e essa marginalização?

A amostragem colhida neste primeiro mês de funcionamento da Estação Ciência, demonstra que substanciais parcelas da população, incluindo do próprio bairro e região, e pessoas que nunca haviam estado antes em um museu, não só compareceram, como também retornaram com amigos e conhecidos, muitas vezes “explicando-lhes” os fenômenos científicos apresentados em exposição¹¹.

O legado da museóloga, relacionado a democratização do acesso aos museus, também pode ser constatado em trabalhos teóricos e empíricos de seus ex-alunos do Curso de Especialização em Museologia da FESP-SP, atualmente profissionais, pesquisadores e professores consagrados na área, e que aplicam em suas práticas e textos os ideais de museus inclusivos preconizados por Waldisa.

Considerações finais

Waldisa Russio, assim como vários de seus contemporâneos, iniciou a importante, e até hoje relevante, discussão sobre o museu como uma instituição agente de mudanças, e a compreensão do museólogo como trabalhador social e da educação

¹¹ Trecho de Carta de Waldisa Rússio destinada à coordenadora da EC defendendo o acesso gratuito à instituição. Fonte: Arquivo IEB-USP, Fundo Waldisa Rússio.

museal como estimuladora da autonomia e do protagonismo do público visitante são pontos centrais nessa discussão.

Ela conseguiu apresentar uma alternativa à noção tradicional de desenvolvimento e iniciar uma reflexão sobre a possibilidade de superação da colonialidade; além de lutar por um museu mais democrático ao dar prioridade a grupos sociais historicamente marginalizados (pessoas com deficiência e crianças em situação de rua). Tudo isso dentro de um processo educativo que reconhece os conhecimentos gerados pela sabedoria popular em um diálogo com a descolonização do saber.

Foi o início de uma proposta de processo educativo decolonial de Museu com a centralidade do público no processo de geração de conhecimento, em uma relação entre consciência e transformação, sendo a experiência da Estação Ciência um bom exemplo disso: apropriação pública do conhecimento científico como base propulsora e condição necessária para a emancipação política, econômica, social e cultural frente a colonialidade.

Nessa experiência houve a concretização da ideia do museólogo enquanto trabalhador social com a atuação de um setor educativo estimulador da autonomia e do protagonismo do público visitante nos processos de geração de conhecimento que envolviam a instituição. Desta forma, a experiência inicial da Estação Ciência estava totalmente associada a um projeto de museologia popular na qual a democratização do acesso e a produção de um conhecimento crítico que visava a transformação social formavam a base de uma proposta alternativa à concepção colonial do museu conservador do *status quo*.

Projetos como este ajudam a criar vínculos de pertencimento com diferentes populações, promovendo a criação de sentidos com o patrimônio cultural e o desenvolvimento cultural e humano, em uma nova postura que investe nos benefícios de compartilhar o poder de decisão sobre o que é patrimônio e como torná-lo dialógico, levando em consideração os conhecimentos de diferentes vozes.

Todo esse contexto nos ajuda a pensar nos museus contemporâneos e como a educação museal deve ser pensada e aplicada: entendendo as demandas da sociedade e ao mesmo tempo que faz do museu um catalisador das mudanças sociais necessárias, fazendo com que os museus sejam espaços de reflexão de suas comunidades e instituições cada vez mais descolonizadas e decolonizadoras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. M. e BRUNO M. C. O. (Orgs.). (1995). A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos. São Paulo, Comitê Brasileiro do ICOM.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Org.). (2010a). O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo, Pinacoteca do Estado/Secretaria de Estado da Cultura/Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

_____. (Org.) (2010b). Waldisa Russio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional - volume I. Colaboração de Maria Inês Lopes Coutinho e Marcelo Mattos Araújo. São Paulo, Pinacoteca do Estado/Secretaria de Estado da Cultura/Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira; FONSECA, Andrea Matos da; NEVES, Kátia Regina Felipini. (2010). Mudança social e desenvolvimento no pensamento da museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos. In: Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional - volume II. São Paulo, Pinacoteca do Estado/Secretaria de Estado da Cultura/Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

CARVALHO, Luciana Meneses; Escudero, Sandra. (Eds). (2020). Waldisa Rússio Camargo Guarnieri. Teoria Museológica Latino-americana - Textos Fundamentais. ICOFOM/ICOFOM-LAM/ICOM.

CHAGAS, Mario (2017). Museus e Patrimônio: por uma poética e uma política decolonial. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v.35, p.121-137.

COELHO, Teixeira. (1997). Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário. São Paulo :Editora Iluminuras.

DE VARINE, Hugues.(2012). As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre, Medianiz.

FREIRE, Paulo. (2021) Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2013). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GUARNIERI Waldisa Rússio Camargo. (1984). Texto III. In: ARANTES, Antonio Augusto (Org.). Produzindo o Passado: estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo, Editora Brasiliense.

IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. (2018). Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 132p. : il.

NASCIMENTO JUNIOR, José do; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos. (Orgs). (2012). Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Brasília, Ministério da Cultura.

VARINE-BOHAN H. (2008). Museus e Desenvolvimento Local Um Balanço Crítico. In Museus Como Agentes de Mudança Social e Desenvolvimento. São Cristóvão, Museu de Arqueologia de Xingó.

O HOLOCAUSTO COMO UM DISPARADOR PARA AS DISCUSSÕES ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS

Luzilete Falavinha Ramos¹², Denise Weishof¹³

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade apresentar as ações desenvolvidas pelo Museu do Holocausto de Curitiba com foco nas discussões sobre os Direitos Humanos. A partir de um breve relato sobre o que é a instituição, seus pilares e as atividades que desenvolve o que se propõem é mostrar aos leitores como o Museu está em consonância com o conceito de decolonialidade. Sua proposta de incluir públicos diversos em suas narrativas pode ser percebida na infra-estrutura, nas exposições (fixa e itinerantes), nos materiais pedagógicos produzidos e também nas parcerias estabelecidas com outras instituições de educação formal e não-formal. Fundado em 2011, a instituição é a primeira do país dedicada especificamente ao tema Holocausto com o propósito de utilizá-lo como instrumento para discussões acerca das diversas realidades que compõem o tempo presente no cenário local e mundial. Suas ações estão pautadas no tripé Educação – Memória – Pesquisa.

Palavras-chave: Holocausto. Educação. Memória. Museu

ABSTRACT: This article aims to present the actions developed by the Holocaust Museum in Curitiba, focusing on discussions on Human Rights. From a brief report on what the institution is, its pillars and the activities it develops, what it proposes is to show readers how the Museum is in line with the concept of decoloniality. His proposal to include diverse audiences in his narratives can be seen in the infrastructure, in the exhibitions (fixed and itinerant), in the pedagogical materials produced and also in the partnerships established with other formal and non-formal

¹² Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR atua como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e é colaboradora no Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba na elaboração de materiais pedagógicos e formação de professores. luzi@museudoholocausto.org.br

¹³ Coordenadora do Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba é graduada em psicologia pela UFPR, especialista no ensino da Língua Hebraica na Diáspora e atuou como professora na Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann. denise@museudoholocausto.org.br

education institutions. Founded in 2011, the institution is the first in the country dedicated specifically to the Holocaust theme with the purpose of using it as an instrument for discussions about the different realities that make up the present time in the local and world scenario. Its actions are based on the tripod Education – Memory – Research.

Keywords: Holocaust. Education. Memory. Museum

Introdução

O Museu do Holocausto de Curitiba foi fundado em 2011 e se tornou o único do país a trabalhar exclusivamente com essa temática. O lema “por toda vida vamos lembrar” reverbera em todas as ações e produções que a instituição desenvolve dentro e fora do espaço expográfico. Atualmente é composto por nove departamentos: pedagógico, museologia, história, acadêmico, comunicação e redes sociais, exposições temporárias e itinerantes, infraestrutura e reparos, administrativo e organizacional. É também membro fundador da Rede Latino-americana para o ensino da Shoá (LAES)¹⁴.

Ao contrário do que se imagina, as ações da instituição não estão apenas focadas em transmitir o que foi o Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, mas sim pensar nesse fenômeno como uma ferramenta educativa que traz em si valores universais e que permite construir um sentido contemporâneo ligando fatos e eventos ocorrido naquele período com situações presentes nos dias de hoje. Segundo o professor Karl Shurster (2017), um dos teóricos contemporâneos nesse campo de estudo e parceiro da instituição “o Holocausto é um dos temas mais

¹⁴ Compõem a Rede LAES, além do Museu do Holocausto de Curitiba, também o Museo Del Holocausto de Buenos Aires, o Museo Interactivo Judío de Chile, o Museu de La Comunnidad Judía de Costa Rica, o Centro Ana Frank y Centro de Estudios Del Holocausto de Guatemala, o Museo Memoria y Tolerancia de México, a Fundación Emet de Panamá, o Centro Educacional Holocausto y Humanidades que faz parte do Museo Judío del Peru e o Museo de La Shoá de Uruguay. O objetivo da Rede é trabalhar a memória, a educação e a aprendizagem do Holocausto estimulando espaços educativos a identificarem e aproximarem do público as ações que foram desenvolvidas por seus países durante o Holocausto observando os ensinamentos dessa época para a região latinoamericana.

estudados e pesquisados em todo o mundo, sua condição de refletir sobre a condição humana, sob o que fomos e somos capazes de fazer o tornam universal, mesmo dentro de suas singularidades.”

O universalismo do Holocausto é um dos cinco pilares que movem os trabalhos da instituição na direção da construção de uma memória coletiva na tentativa de superar processos conflituosos que envolvem a hegemonia de narrativa. Em outras palavras, o museu busca estabelecer um pacto coletivo, onde a máxima do “Nunca Mais” deve ser o objetivo de todo cidadão e de todas as sociedades e não apenas dos grupos vitimizados durante o Holocausto. A construção de uma memória coletiva propõe a permanente reconstrução e ressignificação do passado onde a história é viva e suas permanências possibilitam partir do passado para pensar o tempo presente. Por isso os princípios da instituição estão ligados a ações que favoreçam a lembrança permanente do que foi o Holocausto, ao uso de narrativas pessoais buscando dar visibilidade às vítimas, a transmissão de valores e virtudes contidos em cada história que compõem esse acontecimento e, principalmente, dar ao ensino da história do Holocausto uma utilidade contemporânea considerando aquilo que é uma das orientações da Educação em Direitos Humanos:

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade. Identificar causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violação dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida” (BRASIL, 2013, p.34)

Como mencionado anteriormente o universalismo é uma das bases conceituais do museu, seguido pela transmissibilidade, ou seja, a possibilidade metodológica de estudar, explicar e transmitir o Holocausto dentro de parâmetros históricos; pelo ineditismo, ou seja, as características singulares que diferenciam o Holocausto de outros genocídios; pela personificação que consiste em contar a história do Holocausto a partir das narrativas pessoais de vítimas, fugindo dos números imensuráveis e dando nomes e rostos a essa história; e por fim, a vida, onde o

destaque não está para as câmaras de gás, os fuzilamentos em massa, ou os fornos crematórios, mas para as histórias de vida tanto daquelas pessoas que pereceram como daquelas que sobreviveram.

Cada pilar mereceu atenção especial no percurso da formação da memória do Holocausto em todo o mundo. Aos poucos nossas preferências educativas ficavam cada vez mais claras e lúcidas diante de um projeto educativo criado sob medida, por nós e para nós mesmos. Transmissibilidade, Ineditismo, Universalismo, Personificação e Vida transformaram-se não apenas no alicerce pedagógico do museu, mas foram construídos de maneira lúcida e, principalmente, racional. Tudo o que fazemos segue esta linha: as mediações educativas, os cursos, os seminários, as exposições temporárias e itinerantes, os materiais pedagógicos, as orientações acadêmicas, as parcerias, as palestras, os eventos, as postagens nas redes sociais, enfim, tudo. (REISS, 2018, p.14)

Holocausto e Direitos Humanos

A história dos Direitos Humanos é muito anterior às atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, no entanto foram os horrores cometidos nesse período da história que impulsionaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948, bem como a Convenção para a Prevenção e Punição de crimes de Genocídio¹⁵ que estabeleceu o genocídio como crime de caráter internacional. Nessa perspectiva o Holocausto se apresenta como um exemplo de processo planejado e sistemático de extermínio de uma população com o envolvimento de diversos grupos sociais e caracterizado como crime contra a humanidade que traz em si uma série de violações dos direitos humanos a começar pelo primeiro que foi o cerceamento do direito à vida de muitas minorias. Por isso, o trabalho com esse fenômeno histórico significa desencadear

¹⁵ Termo cunhado em 1944 pelo advogado judeu polonês Raphael Lemkin para tentar descrever as políticas nazistas de assassinato sistemático. É uma palavra que combina o termo grego *geno* (raça ou tribo) e o termolatino *cídio* (matar). Ver mais em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/what-is-genocide>

uma série de possibilidades de trabalho com modelos conceituais, definições e significados relacionados aos Direitos Humanos e que seguem presentes nas mais diversas sociedades compondo o cenário contemporâneo.

Segundo o historiador Bodo Von Borries (2018), um aprendizado significativo sobre a história só é possível se novas perspectivas puderem ser conectadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções, sejam elas positivas ou negativas, e, por fim, se o fato histórico estudado for relevante para a vida. Por isso, o Museu do Holocausto de Curitiba, desenvolve e incentiva práticas educativas que pensem o ensino da história do Holocausto desde a educação infantil até o ensino universitário na educação formal e também nas instituições de educação não-formal, por acreditar que ele pode ser um ponto de partida significativo na Educação em Direitos Humanos, uma vez que suas narrativas podem incentivar a empatia e a alteridade.

Na educação infantil, o foco do trabalho deve estar no uso de obras literárias como um dos recursos para aproximar os estudantes do fato histórico e assim envolvê-los com o tema, extraído lições e valores. Neste caso, a literatura se apresenta como uma fonte histórica. De acordo com Cooper (2012) as fontes históricas são quaisquer traços do passado que permanecem, podendo ser escritas, visuais, orais, artefatos, sítios e prédios. Dentro das fontes escritas a autora apresenta, dentre outras, a literatura como um exemplo. E ao se falar de literatura, o que se pretende salientar é a utilização de trechos de obras literárias e não a obra em sua totalidade, uma vez que são raras as publicações com essa temática para essa faixa etária. Além da literatura, outro trabalho previsto para esse grupo etário, é a leitura de imagens que segundo Bittencourt (2008) é um trabalho que significa lembrar, rememorar, ou mesmo "ver" um passado desconhecido funcionando como uma representação do real. Também, nessa fase é indicado o trabalho com símbolos.

Nossos olhos estão o tempo todo recebendo informações por meio de imagens. O que contribui para a necessidade da alfabetização visual, pois, em alguns casos não é necessário que haja a escrita para que possamos nos comunicar, mas torna-se imprescindível que sejamos capazes de ler e

interpretar a mensagem da imagem para haver comunicação. (MARTINS e TONI, 2008, p.1)

No tocante ao Ensino Fundamental, o museu entende que a leitura de imagens deve permanecer por trazer informações que auxiliam na compreensão do texto escrito. É nessa etapa formativa que se iniciam os trabalhos com as narrativas pessoais, optando sempre que possível por histórias de sobreviventes a fim de promover a empatia histórica¹⁶ dos estudantes com os sujeitos das histórias e levá-los a refletirem sobre suas próprias histórias. Cabe ressaltar que essas narrativas precisam estar também amparadas no contexto histórico¹⁷ para que os estudantes consigam desenvolver o que chamamos de consciência histórica, o que para Rüsen (2010) acontece “quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano”. Os trabalhos inter e transdisciplinares também são indicados como uma forma de demonstrar que o Holocausto não é um conteúdo exclusivo da História, mas que permeia outras disciplinas justamente pelas inúmeras possibilidades de temas que se extrai dele. Além disso, esse caráter interdisciplinar possibilita a ele ser um ponto de partida dentro da Educação em Direitos Humanos:

A EDH deve acontecer transversalmente, de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo e a própria organização da escola. Essa forma de ensinar estimula o diálogo, podendo preparar o educando para compreender e intervir na realidade. (BRASIL, 2013, p.50)

No Ensino Médio, o Holocausto é inserido como parte da história da humanidade e nessa etapa o indicativo é para o uso de fontes históricas oficiais que proporcionem aos estudantes um aprofundamento na temática, sem esquecer o que orienta Rüsen

¹⁶ Aqui a empatia histórica é entendida segundo conceito de Peter Lee, onde se trata de algo que acontece quando se sabe o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conecta tudo isso com o que aqueles agentes fizeram.

¹⁷ Segundo Cytrynowicz, a memória do sobrevivente precisa, mais do que nunca, ante um mundo que a celebra como espetáculo, ser amparada e ter uma sólida e consistente moldura da história.

(2010) de que “a história tem que se dirigir aos sentidos” para se tornar significativa aos estudantes.

Considerando as palavras de Adorno (1995) de que a “exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” e procurando favorecer o ensino da história do Holocausto nas diferentes etapas formativas, o departamento pedagógico do museu que trabalha em duas frentes (mediação das visitas e formação de professores e estudantes) desenvolve materiais e ações pedagógicas. A capacitação para professores tem por finalidade instrumentalizá-los quanto às três principais questões relativas ao ensino do Holocausto em sala de aula: Por quê? O que? Como? O “Por quê” consiste em levar o professor a refletir sobre a importância de se ensinar sobre o Holocausto aos estudantes, quais são as lições que eles devem aprender a partir desse estudo e porque o uso de imagens, literaturas, documento e filmes são meios adequados para transmitir os recortes dessa história que se pretende ensinar. Para responder “O que” ensinar, as formações consideram que o estudo do Holocausto deve ser desenvolvido dentro do contexto da história europeia completa e que por causa dessa realidade histórica, a seleção dos conteúdos deve ser minuciosa, sendo possível classificá-los de várias formas. A ideia é levar os professores a perceberem qual recorte dessa história se pretende ensinar considerando as demandas de seus estudantes. E por fim, o “Como” é nada mais do que instrumentalizar o professor a fazer a escolha do recorte da história do Holocausto a ser ensinado selecionando informações relevantes que estejam adequadas a idade dos estudantes e que, de preferência, partam de relatos pessoais. Também é nessa etapa que se enfatiza a necessidade de promover a empatia com o tema e proporcionar modelos de identificação e comparação, considerando um trabalho inter e transdisciplinar.

Diante disso, alguns materiais foram produzidos para subsidiar o trabalho em sala de aula. O primeiro deles é o livro “Milhões de Vozes” que não foi editado, mas terá versão digital na página do museu e que traz 18 histórias de sobreviventes contadas

a partir de objetos pertencentes a esses sobreviventes. Além disso, cada uma das histórias propõem o trabalho com temas educativos tais como: memória afetiva, resistência, saudade, medo, heroísmo, esperança, resiliência, fé, infância, identidade, vida responsabilidade, pertencimento, destino, liberdade, sobrevivência, memória educativa e educação e shoá¹⁸. O livro traz, para cada tema educativo, propostas de atividades para a educação infantil, ensino fundamental e médio. Nesse ano de 2021, o livro ganhou uma nova proposta de material pedagógico: animações que retratam as histórias contidas nele. Os vídeos tem duração de aproximadamente 4 minutos e são resultado de um trabalho desenvolvido em parceria com a Universidade de Pernambuco (UPE). Unindo memória, pesquisa e educação as animações foram desenvolvidas para aproximar o público infantil das narrativas dos sobreviventes facilitando a imersão na temática e propiciando uma educação para alteridade. O ponto alto dessas animações é que elas são narradas por um descendente do personagem da história o que provoca certa empatia no público que os visualiza.

Seguindo na mesma perspectiva de material com proposta educativa para as três etapas formativas, o departamento dispõe do documentário Tsé, de Fábio Kow, que conta a história de uma sobrevivente do holocausto e que promove a reflexão sobre três importantes conceitos: resistência, sobrevivência e resiliência.

O último voo de Petr Ginz é um material educativo desenvolvido em parceria com as Nações Unidas e tem por objetivo apresentar a história de uma das um milhão e meio de crianças que morreram no holocausto promovendo lições universais sobre a temática e conexões entre a história de Petr Ginz e a vida pessoal e comunitária de cada estudante. Esse material, que também traz propostas educativas para professores, auxilia nas discussões acerca dos direitos das crianças.

As maletas pedagógicas são um projeto piloto que ainda está em construção e que em breve estará disponibilizado na página do museu. Consiste em malas temáticas contendo materiais ligados a histórias pessoais do holocausto tais como:

¹⁸ Termo hebraico usado para descrever o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial.

fotos, documentos, cartas, postais, mapas entre outros. O objetivo das maletas é promover a discussão sobre preconceito, intolerância, e discriminação, além de favorecer a construção de uma cidadania ética dos estudantes.

O programa educativo "Pirâmide do Ódio" é utilizado na capacitação de professores e estudantes oferecendo uma explicação didática, a partir de 5 níveis de comportamento que levam ao genocídio. Esse material é uma adaptação de um material semelhante produzido pelo Museu Judaico do Chile e é um recurso pedagógico desenvolvido para fortalecer nos estudantes o sentido de cidadania e responsabilidade social e individual.

Outra forma de envolver estudantes e professores na temática são os concursos promovidos. Eles têm por objetivo incentivar professores e alunos a discutirem um assunto específico sempre partindo de um recorte da história do holocausto para pensar questões da atualidade. A edição de 2019, por exemplo, teve como título "Trabalho Infantil: do Gueto de Lodz aos dias de hoje", cujo objetivo foi discutir o contexto em que o trabalho infantil acontecia no gueto no período do holocausto e como ele é percebido na sociedade contemporânea. Para isso foi disponibilizado material teórico para embasar os trabalhos dos professores inscritos que deveriam construir suas propostas pedagógicas considerando as discussões sobre o trabalho infantil e outras questões ligadas a ele. Cada professor inscrito apresentou ao museu um produto final como documentário, exposição, encenação, instalação, entre outros.

Além das ações citadas, o museu também conta com as redes sociais com espaço de formação e informação. O departamento pedagógico mantém um grupo na rede do *facebook*, destinado a educadores, denominado "Holocausto: Educação e Direitos Humanos", onde são postados toda semana indicação de filmes, artigos e propostas de atividades para as diferentes etapas formativas relacionadas ao filme indicado. Sempre no viés de discutir a atualidade, os temas propostos são os mais variados e não se tratam de propostas pedagógicas fechadas, mas sim de propostas que permitem aos educadores adaptá-las segundo a realidade em que atuam.

Considerações

Em 10 anos de existência, o Museu do Holocausto de Curitiba vem ampliando suas ações para além das visitas mediadas ao espaço expográfico. Com uma forte atuação educativa, o objetivo do museu está em promover uma formação reflexiva e dialogada com seu público através de ações seja no espaço do museu, nas redes sociais ou em outros espaços sobre o que foi o Holocausto e quais os elementos que o tornaram possível seguem presentes nos dias de hoje.

Mais do que datas, nomes e números, a instituição busca contar essa história a partir do olhar daqueles que viveram esse momento a fim de proporcionar uma empatia histórica que permita ao público pensar sobre sua própria realidade. Visitar o museu, participar de alguma das atividades promovidas por ele, ou simplesmente acompanhá-lo pelas redes sociais não é apenas conhecer sobre o massacre do povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial. Acompanhar o trabalho do museu é compreender como o racismo, a intolerância, a xenofobia, o preconceito de raça, ou de gênero, a violência contra as minorias segue presente ferindo os Direitos Humanos.

As ações do museu e suas produções visam promover no público uma reflexão sobre responsabilidade social, sobre como cada um e cada uma pode fazer para que o "Nunca Mais" não seja apenas um discurso vazio, mas uma ação concreta.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORRIES, Bodo von. Jovens e Consciência Histórica. Bodo von Borries; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi – 1ª reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

COOPER, Hilary. Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schimidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CYTRYNOWICZ, Roney. O Silêncio do Sobrevivente: diálogos e rupturas entre memória e história do holocausto. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.) História, Memória e Literatura: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. P.123-138.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Históric. Isabel Barca (organizadora). Minho: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho,2003.

JÖRN RÜSEN e o ensino de história/ Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins (organizadores). Curitiba:Ed. UFPR, 2010.

MARTINS, Elaine Rosa. A imagem no livro didático: um estudo sobre a didatização da imagem visual. 2002. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. p. 137.

REISS, Carlos. Luz sobre o caos: educação e memória do holocausto. – Rio de Janeiro (RJ): Imprimatur, 2018.

SCHURSTER, Karl. Através de nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do holocausto em Israel. In: SILVA, F. C. T; SCHURSTER, K. (Orgs.) Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS,2017. P. 130-184.

SILVA, Renata M. *O uso da fotografia no ensino da Geografia*. Londrina, 2005. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia). Universidade Estadual de Londrina.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Holocaust Encyclopedia: Holocaust. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust> Acesso em: 30 de novembro de 2021.

**NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES: REFLEXÕES QUANTO À
DESCOLONIZAÇÃO DOS MUSEUS. UM ESTUDO DE CASO NO MUSEU DO
DESCOBRIMENTO (PORTUGAL) E MUSEU HISTÓRICO NACIONAL (BRASIL)**

Isabela Curvo¹⁹, Caroline Costas²⁰

RESUMO: Os museus são espaços privilegiados de poder na medida em que operam na construção da memória coletiva e na relação da dicotomia entre memória e esquecimento. Conferem valor e pressupõem autenticidade, além de atuarem em torno de uma memória coletiva. O Museu dos Descobrimentos (Portugal) almeja trazer à luz a “era dos descobrimentos”, enquanto o Museu Histórico Nacional (Brasil) contribuiu com sua criação para o desenvolvimento do sentimento nacionalista nos indivíduos sob um discurso dominante. A representação de uma determinada realidade em espaços museológicos está presente em como o ambiente, os indivíduos e a natureza são percebidos, influenciando a compreensão da realidade pelos seus leitores. Apontar a relação de poder em espaços museológicos faz-se necessária ao que tange a elocução da memória coletiva, nos baseando no viés da museologia crítica. O panorama de desenvolvimento da pesquisa aponta para uma reflexão crítica, de natureza qualitativa, com foco teórico discursivo.

Palavras-Chave: Narrativas, Representações, Museu do Descobrimento (Portugal), Museu Histórico Nacional (Brasil).

ABSTRACT: Museums are privileged spaces of power insofar as they operate in the construction of collective memory and in the relationship of the dichotomy between memory and forgetting. They provide value and presuppose authenticity, in addition to acting around a collective memory. The Museu dos Descobrimentos (Portugal)

¹⁹ Doutoranda em História (Universidade do Minho/Portugal); Investigadora colaboradora do Lab2PT/Uminho; Mestre em Ciência da Informação (IBICT/UFRJ, 2018); Especialista em História e Cultura do Brasil (UCAM, 2017); Museóloga (UNB, 2013). E-mail: curvo.isabela@gmail.com

²⁰ Mestre em Memória e Acervos (FCRB, 2018); Especialista em História do Brasil (IUPERJ/UCAM, 2014); Graduada em bacharel em Turismo (UNIRIO, atual); Arquivista (UNIRIO, 2014); Historiadora e Professora de História (PUC-Rio, 2012) E-mail: karolkostas@gmail.com

aims to bring to light the “era of discoveries”, while the Museu Histórico Nacional (Brazil) has contributed with its creation to the development of the nationalist feeling in individuals under a dominant discourse. The representation of a given reality in museum spaces is present in how the environment, individuals and nature are perceived, influencing the understanding of reality by its readers. Pointing out the power relationship in museological spaces is necessary when it comes to the elocution of collective memory, based on the bias of critical museology. The research development panorama points to a critical reflection, of a qualitative nature, with a discursive theoretical focus.

KEY WORDS: Narratives, Representations, Discovery Museum (Portugal), National Historic Museum (Brazil).

Introdução

Os museus são instituições capazes de conferir valor e pressupor autenticidade, além de serem locais de lazer, estudo, pesquisa, consumo e de estetização do cotidiano. As instituições museológicas, para tanto, agem em torno de uma memória coletiva (HALBWACHS, 2004) visto que essas, através da pesquisa e divulgação dos bens patrimoniais e culturais, atuam em uma perspectiva construtivista da memória, e o fazem por meio de representações coletivas. Ou seja, narrativas apresentadas em uma instituição museológica possuem a preeminência de agir diretamente na perpetuação da memória coletiva. Memórias, essas, influenciadas pela organização social, cultural e seus diversos meios de comunicação empregados.

Pierre Nora (1993) nos apresenta a concepção de lugares de memória, assim sendo apresentado: O passado nos é dado como radicalmente outro, ele é esse mundo do qual estamos desligados para sempre. É colocando em evidência toda a extensão que dele nos separa que nossa memória confessa sua verdade como operação que, de um golpe a suprime. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar

celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais” (NORA, 1993, p.19).

São espaços que se configuram, portanto, como locais tradicionais de ritualização entre memória e rememoração. Seguindo essa perspectiva, podemos salientar que os espaços de memória devem ser criados, desenvolvidos e apropriados pelo corpo social, uma vez que estão estreitamente vinculados à identidade social e política dos grupos culturais que o criaram e os mantêm. É a dita “materialização do invisível”, apresentada na dicotomia memória x esquecimento e na rememoração, de forma a evocar a memória coletiva. De acordo com Ulpiano Bezerra de Meneses, o museu é “O museu é ainda lugar e oportunidade de devaneio, de sonho, de evasão, do imaginário, que são funções psíquicas extremamente importantes para prover equilíbrios, liberar tensões, assumir conflitos, desenvolver capacidade crítica, reforçar e alimentar energias, projetar o futuro, e assim por diante” (MENESES, 2002, p.19). Enquanto espaços que almejam a preservação e perpetuação dos vestígios de memória, estruturam-se a partir do patrimônio (materiais e imateriais) resultantes do processo museológico, que, conseqüentemente, sofreram ressignificação, assim como apontam Chagas e Nascimento (2008):

Da modernidade ao mundo contemporâneo, os museus são reconhecidos por seu poder de produzir metamorfoses de significados e funções, por sua aptidão para a adaptação aos condicionamentos históricos e sociais e por sua vocação para a mediação cultural. Eles resultam de gestos criadores que unem o simbólico e o material, que unem o sensível e o inteligível. (CHAGAS; NASCIMENTO, 2008, p. 59). Também quanto a ressignificação, resultante do processo de musealização do acervo, Stránský afirma que a ele é “um valor atribuído a certas “dobras” do Real, a partir da percepção dos diferentes grupos humanos sobre a relação que estabelecem com o espaço” (STRÁNSKÝ, 1994, p.12), de forma que o tempo e a memória são elementos moldadores de valores culturais. É no patrimônio, ainda que não exclusivamente, que encontramos os vestígios da trajetória do local e daqueles que fizeram parte da

constituição de sua história e é por meio da conservação e da manipulação desse que há uma possibilidade de perpetuação de valores a serem transmitidos por gerações. Cabe ainda salientar que, como afirmam Shanks e Tilley (1987), “É indissociável o patrimônio cultural e o simbolismo nacional a que ele remete. Evidentemente, o patrimônio cultural somente atingirá o seu propósito de ser quando este representa valor significativo para a sociedade” (Shanks&Tilley, 1987, p.12).

A memória de um local projetada em um dito lugar de memória, independentemente de sua tipologia, não é, certamente, um mero resgate ao passado. Mário Chagas (2000) aponta a relação do poder: “É fácil compreender (...) que os museus podem ser espaços celebrativos da memória do poder ou equipamentos interessados em trabalhar com o poder da memória” (CHAGAS, 2000, p.12). Apontar a relação de poder nesses locais provém ao que tange na elocução da memória coletiva, sendo privilegiados espaços de poder na medida em que atuam em uma perspectiva construtivista da memória, por meio de representações sógnicas. Nos cabe ainda a ressalva de que a instrumentalização da memória em tais instituições atua em uma lógica dupla, pois assim como a memória é coletivamente produzida, é também produzida para o coletivo.

1. Museu dos Descobrimentos

O Museu dos Descobrimentos, localizado no município de Belmonte, pertencente ao distrito de Castelo Branco, região ao centro de Portugal, almeja trazer à luz a “era dos descobrimentos”, em especial, como definem, o encontro da rota ao Brasil. Entretanto, sua própria nomenclatura traz-nos o ponto inicial de debate: é realmente possível falarmos em descobrimentos de terras povoadas? Ademais, aproximar-nos do debate acerca do colonialismo é fazer-se necessário o realce quanto ao domínio de uma potência sobre outros povos, tratar como mérito de descoberta desestimula uma visão crítica acerca do passado escravagista do período colonial, pois volta-se apenas à narrativa dominante. A representação de uma determinada realidade em

espaços museológicos está presente em como o ambiente, os indivíduos e a natureza são percebidos, influenciando compreensão de realidade pelos seus leitores, provocando neles sentimentos

A representação de uma determinada realidade em espaços museológicos está presente em como o ambiente, os indivíduos e a natureza são percebidos, influenciando compreensão de realidade pelos seus leitores, provocando neles sentimentos (NORA, 1993). Essa realidade seria o lugar da experiência cotidiana e imediata dos indivíduos, um lugar com o qual eles manteriam vínculos afetivos e emocionais, tendo memórias e tradições, servindo de mediador para o acesso e para a relação com recortes e identidades espaciais mais vastas, tais como outras regiões, a nação e o estrangeiro (CLÁUDIO; GOMES, 2006).

Dessa forma, os usos políticos das memórias, não incomumente recorridos em estratégias de rememorações, referem-se às experiências vividas e transmitidas por determinado recorte populacional²¹, mas também a partir de mitologias coletivas. Partindo desse pressuposto, é necessária uma análise crítica de seu uso nos denominados “lugares de memória” (Nora, 1993). Em tais espaços há a possibilidade de materialização do invisível, apresentada sobretudo na dicotomia memória *versus* esquecimento e adotando a rememoração como suporte para a criação da chamada memória coletiva (Halbwachs, 2004), destacando-se, dessa forma, enquanto instrumentos que reforçam a coesão social. Como também destaca Pollak:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, (...) em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes (...) (Pollak, 1992, p. 9)²².

²¹ A perspectiva da memória difere na pluralidade dos grupos sociais. Os grupos são determinados pelo tempo e espaço, sendo cada indivíduo inserido simultaneamente em diversos grupos.

²² Pollak faz uma crítica a Halbwachs ao apontar a falta de destaque a determinados aspectos construtivistas da memória coletiva pois, para o autor, Halbwachs dá especial atenção à ideia de uma memória coletiva não coercitiva, capaz de unir os indivíduos em comunidades afetivas. Já Pollak atenta à perspectiva construtivista que busca identificar os autores e os processos legitimadores dessas construções, de forma a evidenciar a seletividade presente na constituição de uma memória hegemônica.

Seus usos estabelecem-se em um tempo-lugar definido, uma vez que são inerentes às condições sociais para as quais se produziram representações que ambicionam materializar um passado. Os sistemas simbólicos são “instrumento de comunicação e de conhecimento responsável pela forma nodal de consenso, qual seja o acordo quanto ao significado dos signos e quanto ao significado do mundo” e que por isso servem “como um instrumento de poder, isto é, de legitimação da ordem vigente” (Bourdieu, 1974, p.86). A relação entre o poder, a cultura e os sistemas simbólicos são, por esse autor, caracterizadas como sistemas de fatos e de representações. Analisam-se, para tanto, as modalidades de enquadramento da identidade coletiva como possíveis agentes promotores de valores, através do uso do patrimônio histórico-cultural por meio dos dispositivos culturais, no âmbito de vastas comemorações nacionalistas (Almeida, 2005).

As modalidades de enquadramento da identidade coletiva, através do uso do patrimônio histórico-cultural e da museologia, por meio dos dispositivos culturais, no âmbito de vastas comemorações nacionalistas do regime, como possíveis agentes promotores de valores. Com efeito, podemos afirmar que não há, e nem poderia haver, um discurso histórico neutro em um museu, uma vez que todo discurso é moldado e apresentado a partir dos interesses e intenções curatoriais. As exposições, carregam em seu percurso a intenção dos autores na forma em que o público, supostamente, deve assimilar a informação.

Toda instituição museal apresenta um determinado discurso sobre a realidade. Este discurso, como é natural, não é natural e compõe-se de som e silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento (CHAGAS, 2000, p.30)

O discurso, portanto, não é imparcial, denota significados explicitados no objetivo da curadoria. Ressaltamos, portanto, sua capacidade de simbolizar elementos centrais nas agendas políticas, em virtude da sua capacidade de determinar e/ou questionar a

identidade cultural de distintos grupos sociais. No âmbito da memória, como ressalta Le Goff, é notável que seu uso possa servir tanto para a dominação e domesticação dos homens, quanto para a sua libertação, dependendo da forma que se é manipulada, em especial por ambientes institucionalmente legitimados. “A memória situa-se no plano de apreensão do tempo, como fenômeno psicológico ligado à vida social [...], as informações que representam o passado são simultaneamente atualizadas e armazenadas”. (Le Goff, 1984, p.87).

2. Museu Histórico Nacional

A criação do Museu Histórico Nacional (MHN) em 1922 contribuiu para a construção do sentimento nacionalista nos indivíduos, que aprenderia a amar e respeitar seu país a partir dos ensinamentos dados em uma instituição pública. Como descrito por Vera Tostes (MAGALHÃES, 2013), ex-diretora do MHN, a instituição foi pioneira nos campos da museologia e da prevenção do patrimônio nacional, com o objetivo de instrução pública a partir da história do país, além de sua grande capacidade de inovação e recriação de acordo com as demandas de cada época. O Museu Histórico Nacional e seus setores são detentores de acervos culturais e espaços de guarda de memória²³ devido às “suas funções de dar acesso e preservar acervos culturais, no âmbito público ou privado”²⁴.

A construção seria realizada a partir das elites, que resgatariam um passado histórico para desenvolver uma história nacional na instituição. Para isso, Gustavo Dodt Barroso, membro da aristocracia nordestina, “procurou recolher os símbolos das elites aristocráticas identificadas com a fundação da nação brasileira” (ABREU, 1996, p. 200), visando demonstrar a nação brasileira através de uma vertente

²³ Termos usados por Lygia Guimarães, baseando-se em Pierre Nora, em seu livro *Les Lieux de mémoire*.

²⁴ GUIMARÃES, Preservação de acervos culturais In: SILVA, 2012, p. 75. ⁷ Mais informações sobre a história do Museu Histórico Nacional pode ser visto em SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, IPHAN, DEMU, 2006. 144p. Coleção Museu, memória e cidadania.

militarista. Essa visão foi modificada posteriormente, durante a direção do comandante Léo Fonseca e Silva, transformando o museu-memória de Barroso em museu-narrativa e permanecendo desta forma nas direções posteriores, privilegiando assim uma narrativa histórica através de uma cronologia de sucessão de regimes políticos, fazendo com que os objetos simbolizem essa narrativa, perdendo, conseqüentemente, parte da capacidade de provocar lembranças.

Além dos objetos recolhidos pelo próprio Barroso em estabelecimentos públicos, as doações de particulares tenderam a corroborar esse modelo. As elites aristocráticas formavam o segmento de maior penetração no Museu Histórico Nacional. [...] a instituição muito contribuiu para reabilitar o prestígio ameaçado desse grupo social.

Gustavo Barroso idealizou e criou o Museu Histórico Nacional e planejou suas exposições considerando o que fosse original e autêntico, para exaltar os fatos e tentar despertar um sentimento patriótico a partir da exibição de uma identidade nacional como referência para o povo. Os objetos escolhidos pelo primeiro diretor do museu foram descritos por Helena Souza e Priscila Faulhaber (2010) como referências e comprovações desse passado, valorizando assim os feitos e heróis da História Brasileira.

As instalações do MHN situam-se no edifício do antigo Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro, dividindo inicialmente o espaço com outras organizações governamentais, porém, com o tempo, foi ocupando todos os espaços (Fortaleza, Beco dos Tambores e Casa do Trem, ocupados até o final da década de 1960), permanecendo até os dias atuais. De início, a instituição ocupou duas salas próximas do Palácio das Grandes Indústrias, expondo 643 objetos museológicos, expandindo-se após o término da Expansão Comemorativa do Centenário da Independência, em 1923. Após a total ocupação do espaço no final da década de 1960, o complexo arquitetônico alterou-se por meio de revitalização e modernização com a intenção de se adequar à ampliação do acervo e das exposições, porém ainda há falhas na arquitetura e em outras questões referentes à conservação e preservação do acervo

custodiado pela instituição.

A organização dos objetos na exposição de 1924 foi organizada por Gustavo Barroso e seguia marcas de tradição antiquária. Os objetos representariam, no ideário da época, o passado e o papel social desempenhado, explicando-o por si, sem a necessidade de textos explicativos. A partir de 1930, houve mudanças na organização das exposições, quando da troca de Gustavo Barroso por Rodolfo Garcia no cargo de diretor por motivos políticos. O novo diretor trouxe inovações em dois anos no cargo, articulando os objetos aos eventos, personagens e períodos históricos, desenvolvendo assim uma narrativa coerente. Barroso continuou com as inovações quando voltou à Diretoria do MHN em 1932, até sua morte (1959).

O Museu Histórico Nacional adquiriu seu acervo por meio de, principalmente, doações de familiares de pessoas importantes historicamente, como, por exemplo, Pinheiro Machado e Hermes da Fonseca, e de outras instituições, tais como antigo Museu da Artilharia, Arquivo Nacional, Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, antigo Museu Militar, Casa da Moeda, Museu Naval, Escola Nacional de Belas Artes, antigo Arsenal de Guerra, Biblioteca Nacional, Biblioteca do Exército, Ministério da Guerra e Ministério da Viação. Outras formas de obtenção de acervo são compras, permutas, transferências de instituições públicas e coleta de documentos, tendo em conta a relação com o/a doador/a ou com algum acontecimento histórico marcante. A constituição do acervo da instituição, de uma forma geral, leva em consideração seu conteúdo histórico, como podemos observar nas seguintes citações de José Bittencourt (2001, p. 160) e Aline Montenegro et. al. (2013, p. 37), respectivamente:

[...] Para estar no museu de história, os objetos sempre deviam denotar pessoas ou eventos cuja qualidade de 'históricos' não pudesse ser colocada em dúvida. Neste ponto deparamos com um momento em que os especialistas atuavam como investigadores de indícios por excelência, pois desta maneira determinavam a 'historicidade' do objeto em si, ou seja, estabeleciam as relações dele com o vulto ou fato histórico.

Moedas, condecorações, medalhas, uniformes militares, pinturas históricas, documentos e louças brasonadas, entre outros objetos, foram incorporados

ao Museu, que, como organismo vivo, devia se impor pelo valor educativo de suas relíquias históricas, evocando a Nação pelos objetos representativos da sua grandeza.

Conclusão

Deduz-se, portanto, que a memória que une os grupos sociais a outras memórias, por sua vez, é tanto unificadora quanto excludente: ao mesmo tempo que encontra elementos comuns para reforçar o sentimento de pertencimento e, portanto, contribui com a constituição da identidade, exclui e ignora elementos que possam vir a contradizer a identidade nacional.

Por outro lado, o papel do Estado é fundamental dentro da organização da memória nacional e oficial para a manutenção da identidade coletiva “inventada”, pois seleciona, de forma intencional, o quadro de referências que devem ser celebradas pela memória oficial, efetivando-se uma criação estratégica da memória. Dessa forma, a finalidade do patrimônio vai além da representação do passado das nações, tornando-se, de fato, um poderoso instrumento para a condução de políticas de governo- Portanto, no que concerne aos dispositivos culturais, ressaltamos a sua capacidade de simbolizar elementos centrais nas agendas políticas, em virtude da sua competência de definir, efetivar e questionar a identidade cultural de diferentes grupos sociais.

Apontar a relação de poder em espaços museológicos faz-se necessária ao que tange a elocução da memória coletiva, para tal salientamos a possibilidade de moldagem a fins específicos, especialmente voltados à narrativa historiográfica. Partimo-nos no viés da museologia crítica, pois que nos remete à reflexão do museu enquanto espaço de conflito e poder, atuante na esfera pública. O panorama de desenvolvimento da pesquisa aponta para uma reflexão crítica, de natureza qualitativa, com foco teórico discursivo onde alvitramos uma abordagem descolonial no campo museológico, cuja emersão se faz cada vez mais presente na

contemporaneidade. Nos torna evidente, portanto, a urgente necessidade da proposição de narrativas múltiplas de forma a propiciar que a instituição seja apropriada pelo corpo social, no intuito de democratizar tais instituições culturais. Atentamos ao fato dos lugares de memória estarem vinculados à identidade social e política dos grupos culturais que o permeiam sendo, portanto, incoerente a carência de representatividade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. A desfabricação do imortal In: A fabricação do imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco; Lapa, 1996. p. 199 a 212.
- BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 167-178.
- COSTAS, Caroline Buiz Cobas. O ensino de história da África e dos africanos no Brasil e as fontes arquivísticas: reflexões sobre um encontro indispensável. Dissertação (mestrado) – Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019. 170p. Disponível em: <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/7273/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CAROLINE%20BUIZ%20COBAS%20COSTAS.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2021.
- DINIZ, Eli. A modernização e seus suportes ideológicos. In: *Empresário, Estado e capitalismo no Brasil: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 27).
- DRUMOND, Maurício. *Estado novo e esporte: a política eo esporte em Getúlio Vargas e Oliveira Salazar (1930-1945)*. 7Letras, 2014.
- FARIA, M. L. *Avaliação da eficácia do discurso museológico. Um estudo sociológico sobre os públicos e a experiência global da vida*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica e Tropical, 1989.
- FAUSTO, Boris. *Getúlio Vargas*. Companhia das Letras, 2006.
- FOGU, Claudio. Actualism and the fascist historic imaginary. *History and Theory*, 2003, vol.

42, no 2, p. 196-221.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Ed. Graal. [Links]. _____.
(1982)

HALBWACHS, M. *A memória coletiva* (LT Benoir, Trad.). *Sao Paulo: Centauro Editora*. (Original Publicado em 1950), 2004.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Ateliê Editorial, 1999.

LE GOFF, Jacques, et al. *História e memória*. 2003.

LENHARO, Alcir. *Nazismo: o triunfo da vontade*. Ática, 1986.

LUMINET, Olivier, et al. The interplay between collective memory and the erosion of nation states—the paradigmatic case of Belgium: Introduction to the special issue. 2012.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Culto da saudade na Casa do Brasil: Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional (1922-1959)*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. 142p. (Coleção Outras Histórias, 49).

_____, et. al. *Museu Histórico Nacional: 90 anos de histórias, 1922-2012*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013. 88p.

NETO, Maria João Baptista. *Memória, propaganda e poder. O restauro dos monumen*, 2001.

NORA, Pierre, et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 1993, vol. 10. PIERCE, C. S. *Semiótica*, trad. José Teixeira Coelho Neto. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista estudos históricos*, 1989, vol. 2, no 3, p. 3-15.

POULOT, Dominique. *Museu, nação, acervo*. In: BITTENCOURT, José Neves et al. *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, IPHAN, DEMU, 2006. 144p. Coleção Museu, memória e cidadania.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond; Minc/IPHAN/DEMU, 2006.

SOUZA, Helena Vieira Leitão de; FAULHABER, Priscila. *Patrimônio e Museus – A criação do Museu Histórico Nacional e sua relação com o contexto intelectual da década de 1920* In:

Encontro Regional de História da Anpuh-Rio, XIV: Memória e Patrimônio, 2010, Rio de Janeiro. Anais do XIV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Memória e Patrimônio, 2010. 10p. Disponível em:

<http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276696974_ARQUIVO_patrimonioemuseus_anpuh2010.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

WEBER, Maria Helena. *Comunicação e espetáculos da política*. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. *Memória do futuro: um desafio. Memória de empresa: história e comunicação de mãos dadas, a construir o futuro das organizações*. São Paulo, 2004.

MEMÓRIA AMEFRICANA E AFETOS DECOLONIAIS POR UMA EDUCAÇÃO MUSEAL DESOBEDIENTE

Gabriela de Assis²⁵

RESUMO: Este trabalho busca refletir acerca da necessidade de criarmos uma *encruzilhada teórica* para lidar com os possíveis caminhos à inserção de pensamentos e práticas decoloniais dentro do escopo teórico-metodológico da Educação Museal no Brasil. Seguindo a sensibilidade analítica da Interseccionalidade e a categoria psico-política de amefricanidade como cunhada por Lélia Gonzáles, reflito sobre a construção de uma Educação Museal desobediente, que fuja das esquemáticas modernas de territorialidade -- cujos processos de valoração ainda perpassam pelos pactos da branquitude colonial. Esta desobediência epistêmica demandaria a construção de uma Educação Museal no Brasil pela dimensão política *amefricana*, emancipada a partir de suas redes de afetos e representação, indisciplinada e realocada como formativa de linguagem na (re)construção da Memória para sujeitos em América. Conclui-se a necessidade de adentrar em encruzilhadas discursivas, fazer protocolos teóricos e práticos alçarem status de *ebós literários*, fazer do Museu caminho, descentralizá-lo de si. A pergunta que fica é: estamos prontos para esta oferenda?

Palavras-chave: educação museal; decolonialidade; amefricanidade

ABSTRACT: This paper seeks to reflect on the need to creating *theoretical crossroads* to deal with the insertion of the decolonial thoughts and practices within the theoretical-methodological scope of the Museal Education in Brazil. Following the analytical sensibility of the Intersectionality Theory and the psycho-political category of *amefricanidade* as created by Lélia Gonzáles, I reflect on the construction of a

²⁵ Bacharela e licenciada em Física (UERJ), Especialista em divulgação e popularização das ciências (COC-FIOCRUZ) e Mestranda no programa de pós-graduação em História das ciências, técnicas e epistemologias (HCTE-UFRJ) na linha de Epistemologia das Ciências. Email para contato: assiscostamoreira@gmail.com

disobedient Museal Education, which escapes from the modern diagram of territoriality (whose evaluation processes still permeating the pacts of the colonial whiteness). This epistemic disobedience requires a Museal Education in Brazil guided by the *amefricana* political dimension; emancipated by its networks of affection and representation; and relocated by a (re)construction of what Memory means for América's subjects. It concludes that a disobedient Museal Education would demand entering *discursive crossroads*, elevating our theoretical and practical protocols into the status of *literacy ebós* and transforming the Museum in a path by itself from there. Which seems to mean, deep inside down, even decentralize the Museum from itself. The question that remains is: are we ready for this sacrifice?

Key words: museal education, decoloniality, amefricanidade

Introdução: “Das entranhas eu sou encruzilhadas”²⁶

Em dezembro de 2018, participei do extrato cênico *A dança das Cadeiras, o Jogo do Poder*, ao lado de Lindomar²⁷ e Pedro Araújo²⁸. O espetáculo tinha a direção potente de Carla Martins²⁹. Era uma dramaturgia coletiva (nossa), fruto de um projeto da COART-UERJ -- e consistia em uma releitura/ressignificação de cenas do clássico *A Gota D'Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes (1975). Neste nosso extrato, os três *brincantes* se revezavam nos papéis arquetípicos de Jasão e Creonte, entrelaçando o texto dramático original com percalços e enfrentamentos das disputas pelo poder cotidiano; apresentados em fragmentos de matérias de jornal, textos acadêmicos e discursos de figuras políticas. Disputávamos com nossas subjetividades e corpos o direito a sentar na Cadeira e falar diretamente para a audiência. Além de dar carne às personagens citadas, eu ainda emprestei corpo e espírito a uma terceira: Joana.

²⁶ *Maré Kawō pela voz de Marielle Franco*, Deise Fortuna, vv.1

²⁷ Artista da cena independente carioca.

²⁸ Músico e artista popular (Orquestra Voadora, ABCToca). Mestrando em Música pela UFRJ..

²⁹ Dramaturga, dançarina, diretora teatral e artista de Cena (UNIRIO/ PELE DE FULÔ / SOB O SOL)

Sedutora, empobrecida, explorada e selvagem, Joana-eu não apenas sou uma mulher favelada, humilhada e subestimada pelo abandono do companheiro: é também “mulher dada a macumba” -- o que fazia dela uma estranha, uma incógnita potente, a Outra³⁰ impossível. Nunca teve direito à Cadeira, sequer fora cogitado o seu partícipio na disputa. Esta era uma problemática de classes entre Creonte (o branco burguês) e Jasão, o sambista (figura do mestiço proletário).

Depois de arriar seus *ebós* de luta, pedir bençãos a Jaxy, dançar com Oyá e ser excorporada por Sangò --, Joana-eu acabei por arrancar Jasão-Lindomar da Cadeira. Foi um gesto bruto de violência, coberto de rancor e júbilo. Sobre um Jasão violentado egoicamente, atordoado e inesperadamente destituído de si, Joana-eu senta na Cadeira e enfrenta o olhar do público. Encara-o de frente, sem qualquer constrangimento, qualquer deboche. A audiência vê naquela figura ininteligível (um pouco búfala, um pouco mulher, um pouco humana, um pouco divina) a performance de uma quebra; como uma violência necessária a instauração de um novo estado-das-coisas que fosse partícipe de algum tipo de ontologia desconhecida -- e, portanto, impossível. Inteira em seus próprios meios, Joana-eu exige ser lida em sua integridade abissal -- “mulher dada a macumba”, sim! O pretuguês³¹ na língua; Orixás e encantados, guias e santos junto ao corpo. Com dança, canto e comida arriada, as palavras arredando dos lábios no mesmo ritmo que os *paôs* arredavam das mãos. Cabeça feita e Orí-entada à tempestuosa sede por Justiça.

³⁰ Uso aqui a categoria *Outro*, conforme interpretada por Carla Akotirene (2019) ao intercambiar os pensamentos de Sueli Carneiro e Grada Kilomba: “Os outros, neste caso, são aqueles vistos pela identidade do Ser universal, autoinvisibilizante, branca, cis, heteropatriarcal como os diferentes dos humanos normativos (AKOTIRENE, 2019, p.120).

³¹ Segundo Lélia Gonzáles, o pretuguês é a “marca da africanização do português falado no Brasil” (GONZÁLES, 1988, p.69); responsável por, dentre outras características, o caráter tonal e rítmico do português brasileiro, similar ao das línguas africanas trazidas às Américas (especialmente o quimbundo), além da ausência de certas consoantes (como o R, resultando na substituição dessa letra pelo L em muitas palavras: “pobrema”, “framengo”, “corégio”, etc. Soma-se às características africanas em nossa língua a abolição do plural nominal (“os museu”, “as criança”, etc) e a tônica fechada em vogais como em “cumê” (no lugar de “comer”), “mininu” (no lugar de “menino”), dentre muitas outras.

Ciente do seu poder e da justeza dos seus atos, saboreando o choque de sua audiência, ela goza a experiência de finalmente possuir o direito de organizar a narrativa do Teatro-mundo. E afronta (MARTINS et al, 2018):

-- Qual o papel das mulheres...? Das gays? dos indígenas? Das trans? Das crianças *viadas*? Das sapatonas? Dos pretos?!... Das negras neste espaço museológico?!



Naquele momento, como quem desafia a sociedade a julgá-la pela sua estranheza, Joana-eu transforma o palco em Museu.

Não inicio este trabalho com este episódio por algum processo narcísico de autopromoção. Ao contrário, procurarei demarcá-lo como *escrevivência* (EVARISTO, 2016) que é e, tal como Dona Conceição Evaristo cunhou, espero utilizar esta vivência como mecanismo de enfrentamento aos abismos político-sociais com que nos depararemos diante da chegada do pensamento decolonial na Educação Museal. Considero esta Cena uma alegoria da nossa situação atual enquanto campo de conhecimento – e, de fato, fora também desta forma que a concebi à época. Pensar a gestão da Educação Museal no contexto brasileiro, especialmente em vista de seu potencial de afetação da sociedade como um todo, é, sem dúvida, um trabalho

inquietante. Requer, sobretudo, que façamos eco à pergunta que Joana-eu faz para sua audiência estupefata. Afinal, quem somos nós, educadoras(es) Museais, se não aqueles membros estarecidos da audiência? Não estamos ainda tentando figurar a estranheza da Outra; enquanto tentamos decifrar os argumentos que legitimam sua posse, enfim, daquele espaço de patrimônio e de memória? E o quanto de nós, como educadoras(es), se manterá incólume a este processo? Isto porque, olhar para nossas próprias práticas, subjetividades e proposições teórico-metodológicas de forma crítica pode fazer com que nós, assim como Jasão-Lindomar, sejamos arremessados para fora da Cadeira.

Há, também, uma segunda camada alegórica, subscrita à anterior; sobre a qual se sustenta o argumento central deste trabalho – eco do eco da pergunta com que Joana-eu nos afronta: entender qual o papel dos sujeitos subalternizados pela construção colonial -- os-as-es Joana-eu -- e seu esgarçamento nas relações sistêmicas do nosso pensar-fazer-gestar Educação Museal perpassa por pensar, sobremaneira, o porquê Joana-eu nunca ter feito parte da disputa pela Cadeira.

Essa assumpção de impossibilidade de Joana-eu à disputa parece expressar um compromisso radical e implícito com os papéis delegados aos sujeitos e suas identidades atravessadas pela lógica colonial. Papéis estes naturalizados ao ponto de que o espectador, até ser afrontado pela pergunta que nos queima os sentidos, talvez nem os tenha assimilado em sua integridade: o fato de Joana-eu ser corpo-marginal naquele Palco-Museu, território de memória do Teatro-mundo, só pode ser explicado devido a sua subalternização integral.

Não foi o fato de ser pobre e não-branca – tal como Jasão -- que a colocou para fora da disputa; ou mesmo por ser lida como mulher – tal como Alma (filha de Creonte, mencionada no discurso como alguém que teria mais direito a sentar-se ali do que o próprio Jasão). Joana não era vista como uma igual nem para Jasão, pobre e negro como ela, nem por Alma – com quem partilha a propriedade discursiva de gênero “mulher cis” para sociedade em que se insere. Para todos, ela era Outra:

constantemente referida em sua estranheza; sucessivamente rejeitada pela mesma estranheza; sendo conteúdo recorrente dos disparates argumentativos trocados entre Jasão e Creonte. O que a impedia de ser empatizada, reconhecida em qualquer dimensão que fosse, pelos demais sujeitos daquele sistema-mundo foi o fato dela ser corpo-território atravessado por essas três dimensões (raça-corpo, gênero e classe) e mais uma, invisível, epistêmica: sua localização psíquica africanizada.

Ou seja: se recusar a almejar a alcunha epistêmica de mestiça e ofertar à audiência sua consciência de sujeito Africana – fora das lógicas de valoração coloniais: Mulher-dada-a-macumba, sim! Estar em outra localização psíquica de formar o real! Foi esta localização epistêmica fora das redes de afeto e representação da branquitude colonial que a fez ser rejeitada mesmo por Jasão – cuja afetividade, embora feita submissa por sua condição não-branca proletária, seja completamente construída nas lógicas de valoração do ser-pensar brancocentradas: melhor não se meter com Joana-eu, que é dada à macumba! Selvagem! Indisciplinada, de todo.

Joana-eu é o encontro desses quatro caminhos de exclusão: raça-corpo, classe, gênero e epistême. É a encruzilhada discursiva impossível aos trajetos discursivos disciplinares do Ocidente. É encruzilhada, corpo subalternizado real, não-acadêmico no território da Memória daquele Teatro-Mundo. A grande rejeição de Joana-eu à disputa pela Cadeira não é dada somente pela sua identidade favelada – que integra socialmente suas categorias de raça, classe e gênero. Joana-eu é a Outra por se firmar *Favelada teórica*: capaz de fazer e refazer o mundo e sua percepção de mundo por meio de sua própria epistemologia.

Assim o é que, para ela mesma, a ideia de Memória parece distante, distorcida das demais personagens. Jasão-Lindomar e Creonte-Pedro, quando sentados na Cadeira, disputam a narrativa em si. A todo momento, alternavam histórias e o ponto de vistas sobre essas histórias. Era o poder de contá-las que disputavam, pois era a narrativa ali que, para eles, se configurava na Memória – a permanência e perpetuação da narrativa, o poder de afetar, portanto, a audiência na perpetuação de sua visão de

mundo. Joana-eu, alheia a esta lógica, afronta nos fazendo crer que o seu corpo em si é Memória – qual o papel das negras nesse espaço museológico???? Não apenas o que ela tem a dizer, mas quem ela é: como ela diz; suas metodologias analíticas de ser-estar no mundo; sua língua e a forma como ela a dobra para emitir sons; seus processos; seus afetos.

Numa paráfrase de Sojourner Truth (TRUTH, 2020), Joana-eu materializa, sem rodeios, a questão fundamental, perigosíssima (a nós): E eu, não sou também Museu?

E não é?

1. Para uma Educação Museal desobediente em/na/com América

Interessante pensar que a pergunta final, corpo-oralizada por Joana-eu, extrapola em um sentido novo (profundo, até) as nossas usuais intercorrências promovidas pela discussão à chegada do movimento decolonial nas propositivas teórico-práticas da Educação Museal: a ideia de território como modalidade discursiva e não como domínio de algo ou alguém. Isto exerce um efeito revolucionário e aterrorizante naquelas(es) que, como eu, se debruçam no caminhar à decolonialidade nos nossos movimentos de fazer o Museu.

Pensando do ponto de vista epistemológico, a chegada das discussões pela desconstrução da dimensão colonial – sejam contra-coloniais, sejam decoloniais – parecem enfrentar justamente esse critério intrínseco às colonialidades que, por sua natureza afetiva, quase sempre é poupado nas nossas reflexões: romper com os pactos coloniais é romper com a ideia de território. Este é o ponto central, anterior inclusive, à postura decolonial como premissa da práxis educativa museal.

Eis, portanto, o abismo com que nos depararemos, cedo ou tarde: quebrar com os pactos de territorialidades requer dissolver as premissas mais intrínsecas, interiores, dos nossos modos de pensar-fazer conhecimento no Museu – de qualquer natureza que seja. Equivale a romper com as dinâmicas das disciplinaridades, por exemplo. Porque estas são, a um só tempo, início e fim de uma localização psíquica que nasce

do que Aníbal Quijano, no início dos anos 1990, vai conceituar como *colonização da natureza* (2005).

A Natureza é, em realidade, o verdadeiro *Outro*. Ao separar a Natureza do Humano, em processo profícuo de abstração, inaugura-se dois movimentos, simbióticos, inseparáveis, inconsúteis: o primeiro deles, é a territorialidade do saber como algo externo às dinâmicas humanas e, portanto, domináveis. Se antes, os processos lógicos-cognitivos de pensar-fazer conhecimento sobre o mundo, produzir realidades possíveis -- produzir Memória! -- se encontravam imersos a partir do binômio entre o Eu e o Outro – em um processo relacional de diferença e, portanto, horizontal --; a partir da separação Humano-Natureza, via critérios de *civilidade*, promovia-se o deslocamento necessário para que esta relação passasse a ser entre Sujeito Cognoscente e objeto cognoscível (S-O). Portanto, estipulando-se uma relação de domínio de um – o sujeito – pelo outro – a Natureza, agora objeto a ser decifrado, escrutinado, dominado. Um dualismo cabal, necessário ao estágio psíquico autointitulado civilizatório, que permitiu a territorialização de povos, lugares e epistêmes pelo mundo; inaugurando a lógica eurocêntrica da modernidade como práxis irracional de violência (DUSSEL, 2005, p. 30). Tal como Quijano explica:

Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo o caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história de poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocadamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 122).

O segundo movimento expõe a extremidade abstracional deste Outro: esse estado psíquico que constrói epistêmes em que a Natureza, como o Outro-não-humano, é entendida como território a ser conquistado; tem sua tensão final na

objetificação de todos os sujeitos que, por definição, também são Natureza: aqueles que se encontram no estado lógico-cognitivo, epistêmico e ontológico, de existência baseado na relação E-O. Por este motivo, para o europeu invasor, saquear a natureza; escravizar seus semelhantes cujos modos de criação do real não se basificam na antítese S-O; e rejeitar e apagar seus modos de pensar-fazer conhecimento – suas epistemologias e saberes -- foram atividades conjuntas e necessárias a ratificação do seu novo padrão de sistema-mundo. Este caminho leva, como se pode esperar, à necessidade de compartimentar este Outro-objeto: dividir para conquistar é a lógica colonial em operação (lógica de guerra). Por este motivo, a disciplinarização é tão cara à produção de conhecimento hegemônica e a criação de alegorias identitárias (e controláveis) de sujeitos, também – ainda que suas opressões não possam ser, na prática, dissociáveis entre si (como nos mostrou Joana-eu!). Assim, pensamos opressões sem levar em conta a inseparabilidade absoluta entre racismo e sexismo, como nos informa Carlos Moore (2007) e ignoramos, por vezes conscientemente, que o cisheteropatriarcado e o capitalismo não seriam possíveis sem o apagamento da localização epistêmica Africana e indígena; onde as categorias gênero não se encaixam na dimensão biológico-política em que atua sobre os corpos no Ocidente.

O que nos leva, com algum sobressalto, à nossa configuração atual de como pensamos e fazemos Educação Museal... Pois, Museus são, intrinsecamente, símbolos desta construção moderna de território como domínio – epistêmico, físico e simbólico. Usualmente, assim como naquela *Dança das Cadeiras*, temos exigido há muito que o Museu seja território da Memória produzida via disputa de narrativas – entendendo que todas as versões da História, da Cultura e mesmo do Patrimônio manifestam-se, ao serem evocadas via prática educativa museal, numa formação de Memória Social. Defendemos, muito corretamente, que este movimento tem conexão profunda com a marcação de identidades coletivas (e como estas são representadas socialmente). Museus, neste sentido, são “exemplos, por excelência, desses

enunciados evocativos de memórias coletivas de determinados grupos ou nações, acompanhados da construção de afirmações identitárias” (TOLENTINO, 2017, p.230).

Nesta direção, entendemos como grande avanço das campanhas antirracistas, feministas, anti-elitistas, anti-lgbtfóbicas, anti-etaristas, anti-capacitista e etc a diversificação de conteúdos no escopo do que entendemos, sob a lógica ocidentalizada, como participantes de questões de categorias identitárias responsivas à matriz colonial (como, por exemplo, de relações étnico-raciais). O mesmo sentimento responsivo pode ser conferido à criação e enaltecimento dos chamados Museus de território, a meu ver. Salvo poucas exceções, parecem articular respostas às territorialidades do conhecimento ao demarcar um território cujo conteúdo é firmado no compromisso a uma narrativa subalternizada, ligada intrinsecamente a um território subalternizado: vínculo explícito entre Memória-território e espaço-território – entendendo que aquele espaço em si guarda e produz Memória, via interação com sua comunidade. Ou seja, cria narrativas de ser-estar no mundo sob o lócus de enunciação daquela comunidade; e isto faz dele território demarcado de um grupo / identidade política (ou de um discurso pertencente a um grupo).

Não apenas isso, mas começamos a exigir, cada vez mais, a presença no Museu dos corpos diferenciados, pela aparência, no padrão identitário moderno; entendendo o Museu como território a ser ocupado, dominado, também pelos corpos-alvos da matriz colonial. Começamos a nos perguntar: que conteúdos estão nesse Museu? Quem conta esses conteúdos? E, à guisa de decolonizar as narrativas, cada vez mais retiramos Creonte da Cadeira e abrimos espaço, justo, à Jásão: “deixem Jásão contar a narrativa do Teatro-mundo”! Esta tem sido nossa resposta – e a considero um grande, grande avanço!

No entanto, convalido a argumentação de Carla Akotirene, intelectual baiana, ao nos informar:

o problema não está necessariamente nas respostas identitárias dadas à matriz colonial, mas quais metodologias usamos para formular tais respostas

que, não raro, enveredam para uma dependência epistemológica da Europa Ocidental e dos Estados Unidos (AKOTIRENE, 2019, p.35).

Penso que, em alguma medida, seguimos caindo nas dinâmicas coloniais de territorialidade, imbuídas dessa relação S-O; ao não olharmos para integridade abissal do fazer Museu em função de um sentimento, enganoso, de orientação decolonial. Jasão senta-se à Cadeira e enuncia a narrativa como corpo subalternizado, mas convalidado às lógicas de valoração que lhe subalternizam. Subverte a sua identidade política em política da identidade e, no processo, falha em desobedecer às lógicas coloniais pela subalternização epistêmica (MIGNOLO, 2018): diz representar os seus, mas não entende quem é! Exalta aportes teóricos presos às correntes eurocêntricas e aos saberes narcísicos. Como narrador, usa a língua do outro, mesmo quando fala de si – sempre tradução de si, nunca integralmente si mesmo – e, no processo, continua apartado de sua potência de Ser. Alienado de si, usando o termo freudiano. Continua colonizado, produzindo narrativas-memórias colonizadas, cujas normativas do discurso não lhe descrevem! E, desta maneira, se insere de forma sofisticada no sistema de sujeição estrutural concebido, via critério racial, pela lógica colonial. Como expõe a escritora feminista afro-estadunidense Audre Lorde, havemos de ter muito cuidado, pois “as ferramentas do opressor não vão derrubar a Casa Grande” (LORDE, 1984)“!

Quando Jasão senta na Cadeira, utiliza a *consciência* colonial, conforme elaborada por Lélia González. Ao fazê-lo, subsumi qualquer criação de Memória que desobedeça a associação com a ideia de narrativa, conforme critério colonial: domínio do discurso, não discurso em si. Em *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, a intelectual explica que:

A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que

não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido (1). Só que isso ta aí... e fala. (GONZALEZ, 2018, p.197)

E não é assim também que fazemos o Museu: Território de Memória? Ainda, quando chamamos sujeitos subalternizados a fazer o Museu, não os mantemos sob as lógicas de valoração consolidadas, de prerrogativa disciplinar e disciplinadora? Não falamos sobre *etnobotânica*, *sagrado afrodiáspórico*, *astronomia indígena*, etc partindo das nossas ideias do que é *étnico* e o que é *botânica*; dissociando sagrado e epistême; dissociando o que é a astronomia *científica* (lê-se hegemônica) e o que é *saber* sobre o céu produzido pelos povos originários? Não incorremos, assim, como Jasão, na separabilidade binária, universalizante, do padrão branco-centrado de ser-estar como S-O? Neste processo, estamos criando *conscientemente* uma proposição antirracista (será?) que oferta aos seus uma narrativa racista: e assim permanecemos afetando os sistemas-mundo na criação de uma Memória racista, colonial e colonizadora. Eis o grau de sofisticação das colonialidades!

Entendo que, sobremaneira, a Educação Museal tem papel central neste processo de decolonizar o Museu; pois sua natureza intrínseca – quando apartada do desespero pela celebração do método – é de refazer o sentido de território num movimento amoroso: de domínio – atividade impositiva, final, do Ser – a pertencimento – atividade com os Seres. É Joana-eu nos encarando, sem vergonhas, cara-a-cara, para nos lembrar que ela não é dona daquela Cadeira, Ela pertence à Cadeira! Qual o papel de Joana-eu naquele espaço? É Ser Museu!

Estamos construindo uma categoria de Educação sob os processos educativos que se dão e permeiam nas relações construídas entre a complexão de práticas museais e o entendimento do que é cultura, patrimônio, memória e sociedade; mediado por uma rede de significados, revisitados através da desta nova categoria de Educação. Essencial, portanto, que o movimento primeiro à construção desta Educação Museal, sob a alcunha decolonial, seja promovendo uma re-localização do Ser, para que se entenda o que é cultura, patrimônio, memória e sociedade na identidade política desse Ser. Este processo se torna especialmente potente – e difícil! – no contexto brasileiro; onde nossas identidades políticas são reviradas por uma desconexão com nossa própria quimera cultural: mais um triunfo da disciplinarização dos corpos que nos impede, de maneira evidente de construir encruzilhadas teóricas das alegorias identitárias a que as colonialidades nos colocam; de forma que seguimos impossibilitados de construir critérios de enfrentamento das lógicas coloniais por estarmos presos na armadilha de escalonar eixos de opressão entre si, como já criticava Angela Davis (2017) – e mesmo ela, icônica, permaneceu sob as redes de significados do que é “mulher” sob a sistematicidade de gênero do Ocidente.

Por este motivo, coaduno com a re-localização feita por Carla Akotirene (2019) da teoria Interseccional de Kimberlé Crenshaw com as articulações do pensamento de outras autoras como Sueli Carneiro, Patrícia Hill Collins e Maria Lugones. Akotirene expressa, daí, a necessidade de entendermos e posicionarmos a interseccionalidade como uma sensibilidade analítica (AKOTIRENE, 2019, p. 18-19) que “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e do cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019. p.19) – produtores de avenidas identitárias nos quais os sujeitos são atravessados e sobrepostos de forma a colocar a atenção “na matriz colonial moderna, evitando desvio analítico a um único eixo de opressão” (AKOTIRENE, 2019, p.20).

O racismo à brasileira, talvez o mais sofisticado mecanismo criado pela organização colonial do mundo, faz com que os aportes teóricos que poderiam nos

balizar à construção de um caminho para uma real identidade nacional não-racista, decolonial -- sejam eles centrados na percepção do opressor, sejam oriundos dos cosmos-sentidos da re-travessia atlântica (no caso dos pensamentos negros) --, estejam sempre deslocados (um monte ou ligeiramente); operando em recortes identitários muitas vezes desarticulados entre si (e já elocubrei aqui que, na prática, não podem ser desconectados entre eles). Por este motivo, considero o trabalho de Lélia Gonzáles, ao retomar uma elaboração, por M. D. Magno (1981), de uma ideia atribuída a psicanalista Elizabeth Millan, importantíssima à nossa discussão. Segue:

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica, histórico-cultural e sobretudo da ordem do inconsciente – é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, nomear o nosso país com todas as letras: América Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Neste contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e “pardos” do IBGE) são ladinoamefricanos (GONZÁLES, 1988, p. 69).

Percebo neste esforço duas grandes passagens que aqui nos interessa a menção: a primeira, a construção / afirmação de uma identidade *ladinoamefricana* dissociada, enfim, de sua proximidade colonial, disciplinar e universalizante, de *latina*. Esta é uma relocalização do lócus de enunciação do Sul Global, enfim, pelo próprio Sul Global. Um entendimento de identidade política desobediente, pois, dentro do contexto brasileiro, rompe definitivamente com o mito da democracia racial onde, na ponta do iceberg, deixamos de perceber que genocídio e epistemicídio são inseparáveis – conforme pensador decolonial Gosfroguel (2016). O segundo movimento, poderosíssimo, é a realização desta categoria amefricana: aquela em que a memória dos sujeitos subalternizados entende-se, fora da política do extermínio epistemicida. Não somos um país de três raças: somos um país indígena, africanizado e operacionado pelas redes de significados eurocentradas. É o movimento psicopolítico inerente a passagem, tão importante, de “O Brasil é um país de negros” – conotação de território -- para “O Brasil é um país negro”: o pertencimento, enfim.

Esta é a diferença, também, dentre a dimensão política de fazer o Museu (Jasão) e Ser Museu (Joana-eu). Entender esta passagem é entender que nossa construção de memória só faz sentido pleno, se for amefricana.

2 Considerações parciais: afetos decoloniais no Museu-trânsito

Por si só, quando compromissada com o papel do Ser no Museu e não no papel do Museu para os Seres, a Educação Museal já implicaria em um compromisso de continuidade do Museu para fora das esquemáticas violentas; ao contrário, contundentemente afetivas. Temos as pedagogias decoloniais e libertárias, a exemplo criterioso da pedagogia freirena, para nos informar que o afeto é o movimento contínuo necessário à transformação do Ser. O que é curioso, mas nada surpreendente, é que estas duas dimensões – afeto e Ser – são princípios interligados à ideia de Memória pela sabedoria *Ìyálóde*, base epistemológica yorubá: memória é ação de afetar o Ser. O afeto como ação, não como efeito, é parte das premissas mais interiores da estrutura de pensamento que, como nos mostra Lélia Gonzalez, resiste há séculos à violência incomensurável, ao apagamento e à exclusão colonial e re-faz constantemente quem somos: na língua, nos maneirismos, nos modos de organização comunitária e nas redes de cuidado para fora da camada orientada à branquitude colonial da população brasileira. Se a *consciência* colonial nos impõe o racismo como premissa epistemicida; nossa memória ancestral não nos deixa esquecer: nossas redes de afeto e representação são amefricanas. Somos Seres em América! Precisamos de museus com/na América.

Isto implica, como tentei discutir brevemente neste trabalho, em romper com os esquemas coloniais de territorialidades: é romper com as disciplinaridades; resignificar as relações de construção e formação da cultura (dentre ela, a cultura científica – o conhecimento produzido no/com os museus) para se localizarem nas relações Eu-Outro. Desmantelar as disciplinaridades do conhecimento. Subverter as disciplinaridades do corpo e adotar a postura interseccional para que se entenda o

Ser em sua completude – como encruzilhada discursiva, abraço à identidade política de favelada teórica: marcadora do ser-estar em América, com epistemologia própria, dinâmica, em curso. Subverter os binarismos e ser entremeio da encruzilhada. Em suma, des-territorializar o Museu e transformá-lo em museus: trânsito de afetos para transformar os Seres ao afirmar suas identidades em plenitude – amefricanas que são. E, como nos ensinou Paulo Freire, somente este caminho possibilita a transformação da sociedade: “pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p.87).

No entanto, me preocupa não tanto o tamanho desta empreitada, que naturalmente seria longa e árdua, mas essencialmente o tamanho (e a qualidade) da oferenda a ser arriada para que tamanho trabalho seja feito – e bem feito, capaz de sair incólume ao mais sofisticados dos mecanismos de perpetuação do cisheteropatriarcado-branco colonial. Por este motivo pensei ser aquela *Dança das Cadeiras* uma alegoria da nossa situação atual. Mais do que uma negação à disputa, o partícipio de Joana-eu na mesma fora tratado, sob todos os critérios possíveis – como uma impossibilidade. Ela estava ali. Mas foi preciso uma quebra dos sistemas simbólicos que sustentavam toda a estrutura daquele Teatro-Mundo para que isso acontecesse. Foi preciso que ela abraçasse sua integridade estranha, se entregasse à sua pluriversalidade para angariar instrumentos discursivos para se sentar na Cadeira e fazer-se Museu.

Ela precisou fazer um *ebó* – uma oferenda sacrificial – à altura de sua empreitada. Para sentar na Cadeira e alterar os sistemas coloniais de organização daquele Teatro-Mundo, ela precisou destituir a Cadeira de sua própria natureza. Sentar-se nela e, como quem diz: “esta é só uma cadeira, pois o discurso sou eu!” – e não sou eu também Museu, afinal? – é descentralizar, enfim, todos os protocolos teórico-práticos que fizeram daquela cadeira, uma Cadeira capaz de afetar a sociedade em função de sistematicidade colonial.

Imaginem, portanto, o tamanho do desafio que temos pela frente!!! Entregar o Museu como oferenda para construção de museu-trânsito, que ajude a dismantelar

as esquemáticas de organização e sujeição colonial em América, requereria re-fazer o Museu em todas as suas dimensões possíveis. Algumas delas, caríssimas a muitas (os) de nós – pois estamos inseridas nelas, também, por uma prerrogativa de território (seja acadêmico, seja intelectual, seja afetivo, seja todas as anteriores).

Olhando para a nossa situação como campo de conhecimento, penso que a pergunta que fica – em realidade a primeira que deve ser feita, de fato é: estamos realmente prontos para esta oferenda?

Agradecimentos

A Henrique Saraiva de Almeida, pela importantíssima contribuição afetiva: assumir meu papel de cuidado para com a minha Pequena e, assim, permitir que este trabalho fosse entregue.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. In: RIBEIRO, Djamila (Coord.). Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro (selo); Pólen. 1 ed. 2019. 150 p.

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. A Gota D'Água. São Paulo: Círculo dos Livros. 2 ed. 1975.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RIO. 2016.172 f.

DAVIS, Ângela. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo. 2017.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgard. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acesso em 03 Dez. 2021

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: TEMPO BRASILEIRO. Rio de Janeiro, n. 92/93. 1988. P. 69-82

GONZÁLES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZÁLES, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzaléz em primeira pessoa. São Paulo: Editora Filhos da África. 2018. 476 p.

LORDE, Audre. The Master's Tools will Never Dismantle the Master's House. In: Sister Outsider: essays and speeches. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984. p. 110-113.

MAGNO, M. D. América Latina: introdução a uma abertura. Rio de Janeiro: Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, 1981.

MARTINS, Carla; OLIVEIRA, Pedro Araújo; LINDOMAR; ASSIS, Gabriela de. A dança das Cadeiras, Jogo do Poder. Direção de Carla Martins. Rio de Janeiro. Dez 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado da identidade em política, Cadernos de Letras da UFF: dossiê literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-394, 2008.

MOORE, Carlos. Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 01 Dez. 2021.

TOLENTINO, Átila. Narrativas de memórias e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo. Museologia e Patrimônio

TRUTH, Sojourner. E eu, não sou uma mulher? Tradução de Carla Cardoso. Rio de Janeiro: Imã Editorial. 1 ed. 2020. 214 p.

PLANETÁRIOS E A ETNOASTRONOMIA: DIVULGAÇÃO DA CULTURA GUARANI-MBYÁ E A POPULARIZAÇÃO DOS SEUS SABERES

Amanda Santos³², Carolina de Assis³³

RESUMO: Apesar da legislação vigente (leis 10.639/2003 e 11.645/2008) obrigar o ensino da história e cultura indígena e afrodiáspórica no Brasil, esse tipo de conteúdo ainda encontra pouca atenção nos espaços de educação no país. Em função da sua natureza metodológica, espaços não-formais de educação podem contribuir significativamente para uma melhora neste cenário. Ainda assim, mesmo quando tratamos da astronomia, uma ciência explicitamente cultural, o que observamos em planetários e observatórios ainda é o conhecimento sobre a visão ocidental dos conceitos. Neste trabalho, trazemos o relato de experiência da atividade *Astrobingo Cultural*, apresentada no Museu Ciência e Vida em julho de 2019. Com ele, esperamos mostrar que atividades como esta tornam possíveis uma boa recepção à apresentação de outras percepções do universo sem a hierarquização entre produções de conhecimento de culturas diferentes.

Palavras-chave: Astronomia Cultural; Astronomia Guarani M'byá; Popularização da Astronomia; Espaços de educação não-formal; Museus de Ciência.

ABSTRACT: Despite of current legislation (Brazilian laws 10.639/2003 e 11.645/2008) which includes the obligation of the teaching of afro diasporic and indigenous's History and culture in Brazil, these subjects does not find a regular place in brazilian educational spaces. Because of its own methodological nature, the no-formal education could help to improve this scenario. Even so, when we look about

³² Amanda Silva é licenciada em Ciências Biológicas (FEUDUC). Atualmente é planetarista do Museu Ciência e Vida. E-mail: silvamanda.bio@gmail.com

³³ Carolina de Assis é bacharela em Astronomia (OV/UFRJ) e Mestra em História das Ciências, Técnicas e Epistemologia (HCTE/UFRJ). É astrônoma da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro, atuando na coordenação das atividades do planetário do Museu Ciência e Vida. E-mail: cassiscostamoreira@gmail.com

Astronomy, clearly a cultural science, what we find in planetariums and astronomical observatories, in general, is limited to the Ocidental concept of astronomical objects and phenomena. In this paper we bring an experience report about a workshop called *Astrobingo Cultural*, performed in Museu Ciência e Vida, in 2019, July. Through this report, we expect to show that this kind of activity leads to a good response from the audience about the presentation of different perceptions of the universe without rank between them.

Keywords: Cultural Astronomy; Guarani M'byá astronomy; Popularization of Astronomy; Non-formal education spaces; Science Museums.

A Educação colonial em um país multicultural e o papel dos espaços de educação não-formal

A despeito das amarras operantes por séculos na deformação de sua autoimagem, o Brasil é um país de matriz multicultural. Ainda que um grande projeto de acobertamento desta realidade pressione constantemente, próprio do passado colonial, mas jamais limitado a ele, não há como esvaziar a profundidade desta afirmação: nossa língua, comida, música, celebrações populares e relação com o sagrado carregam em si as características de um país construído sob o manto da diversidade étnico-cultural, com todas as dores e riquezas que a acompanham em um mundo capitalista e colonialista.

Inquestionável, essa realidade é explicitada nos números dos censos populacionais já realizados: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios mostra que os negros dominam o contingente populacional brasileiro, com 46,8% da população brasileira se autodeclarando parda. Uma população miscigenada, de fato, é o constituinte da nossa nação (IBGE, 2019).

Em um país constituído como tal, não deveria haver nenhum esforço em se reconhecer a necessidade de pensar-fazer uma educação que reflita o seu povo, honre a sua constituição identitária e perceba a sua história, sobretudo em áreas do

conhecimento que se preocupam com a formação do indivíduo quanto ser e agente nesta sociedade miscigenada e conflituosa.

Educar é, acima de tudo, tornar o ser ciente de si e do mundo. Não é por obra do acaso, portanto, que uma das maiores frentes contrárias a uma educação limitadora e colonial, enviesada pela epistemologia e valores europeus e não representante da população brasileira como um todo, tenha operado justamente dentro do contexto das diretrizes da Educação Básica, com a pressão para a aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2021a) e a sua alteração, a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2021b), que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de educação básica e superior, públicas e privadas, no Brasil.

No entanto, como é próprio da prática colonial, a existência da lei pura e simples, sem a regulamentação necessária, vem se mostrando mais um instrumento de silenciamento da desejada educação plural. Parafraseando Assis (2021) quando desenvolve a discussão sobre a educação colonial em museus, "disfarça-se as algemas de pulseiras de ouro" ao tornar a educação multicultural normativa, porém não regulamentada. Sem regulamentação, fica a cargo das instituições a autonomia sobre como empregá-la e, como resultado, nem as grandes universidades se preparam para ela. E, se por um lado não há interesse no cumprimento desta resolução por parte das instituições, por outro a formação de profissionais não-indígenas capacitados neste novo campo e a integração de educadores indígenas em escolas e universidades não indígenas também não são práticas estimuladas.

Sem a fiscalização necessária, o cumprimento da obrigatoriedade da lei é negligenciado e, como bem pontua Brighentti (2015, p. 2), acaba ficando a encargo de iniciativas individuais de profissionais da área da educação que já eram engajados pela temática indígena (e afrodiaspóricas) mesmo antes da vigência da legislação normativa.

Mas se a temática da diversidade na educação vem encontrando dificuldade de

penetração efetiva na rigidez dos currículos escolares, há um campo em que a ausência da obrigatoriedade de um currículo pode ser um fator facilitador: a educação não-formal.

Para além de apenas apoiar a educação formal na representação e fixação de conteúdos previamente ministrados, a educação não-formal exerce a construção coletiva, participante e intencional do conhecimento, atuando diretamente na ampliação do arcabouço de conhecimento de mundo e nas relações sociais entre os indivíduos. Neste campo, o aprendizado é transformado em um processo educativo e interativo, pautado dialogicamente - e, idealmente, sem hierarquia - entre todos que dele participam.

Por ter maior permissividade das relações socioafetivas, objetivando menos a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normativos do que a educação formal, ela também traz mais liberdade à participação dinâmica, ativa e emocional dos seus envolvidos (Gohn, 2006). Vemos esta característica como um fator de grande engajamento do seu público para a discussão de assuntos que ainda não conseguem ser bem dialogados na educação formal.

Nesse contexto, acreditamos que a educação não-formal tenha um enorme potencial em atingir, com menos atritos, uma melhor recepção e um contato mais acolhedor entre saberes de diferentes culturas, sendo ideal para a apresentação de novos olhares sobre a(s) realidade(s) circundante e aqueles que nela(s) coexistem. Se há uma via menos turbulenta para uma educação multicultural, que consiga romper - ainda que aos poucos - com o pacto colonial, acreditamos que esta começa pela educação não-formal.

Quando adentramos na problemática da educação em ciências, o cenário da exclusão da diversidade de produções de conhecimento deixa de ser um grande buraco para se transformar em um abismo colossal.

Historicamente designados como "objetos" de estudo, os grupos subalternos

da³⁴ nossa sociedade permeiam os conteúdos das Humanidades, sobretudo nas disciplinas de História, Sociologia e Literatura, ainda que de forma estereotipada, exotizada e, muitas vezes, vexatória. Inseridos como seres sem passado e sem futuro, presentificados nos momentos históricos e nos movimentos sociais que lhe são designados pela cultura hegemônica na nossa sociedade, indígenas e negros têm um papel determinado quando da apresentação desses conteúdos: eles são o assunto e nunca os produtores do conhecimento apresentado.

Ainda que este cenário seja aterrador, no campo das produções de conhecimento das chamadas Ciências da Natureza, ele piora drasticamente. Outras culturas que não a ocidental, herança da nossa matriz europeia, não têm nenhum lugar na educação em ciências. Impregnados da compartimentação descartiana das áreas do saber, o Ocidente não consegue sequer reconhecer uma ciência que se apresenta indissociável da fruição da vida: ela é o indivíduo e o todo, numa epistemologia integrada entre o que reconhecemos como entes, ser e natureza.

A esses conhecimentos, lhes é delegado o campo dos “saberes tradicionais”, encarcerados na dimensão da educação informal e popular. A sua principal via de apresentação é, portanto, a oralidade e o cuidado, sobretudo o materno/feminino, e isto, sabemos, ainda não é reconhecida como uma intelectualidade válida na Civilização Ocidental.

No entanto, há uma área dentro das Ciências da Natureza onde “índio”, ser objetificado pelas colonialidades, reconhecidamente é ator da produção de seu próprio conhecimento, ainda que este seja subalternizado em comparação à produção análoga ocidental: a Astronomia.

³⁴ Aqui e em todo o texto “subalterno” é entendido sob os moldes dos chamados “estudos subalternos” (SPIVAK,2010).

Astronomia nas Culturas e outros olhares para o céu

Reconhecida como a primeira das ciências, é ponto pacífico na literatura sobre a história da astronomia que ela integra a produção de conhecimento das culturas desde as primeiras construções conscientes que a humanidade fez sobre o mundo à sua volta. De fato, os objetos celestes integram, de forma explícita ou não, a mitopoese e a percepção de realidade de todos os povos conhecidos (CAMPBELL, 1992), independente do seu desenvolvimento tecnológico ou complexidade lexical.

Como produção de conhecimento ativa, sistematizada, complexa e contínua, a astronomia configura um dos grandes pilares no estudo e entendimento de culturas antigas (e atuais), sendo ciência partícipe da manutenção das sociedades e de suas territorialidades (ASSIS, 2016, cap. 1), especialmente aquelas que nós, no Ocidente, localizamos historicamente como surgentes até o período compreendido pela expansão marítima europeia. De fato, se a navegação por terras até então (quase) nunca antes navegadas foi possível, muito se deve a aspectos e conhecimentos ancestrais desta ciência (FRAGA, 2020).

Apesar disso, o entendimento da Astronomia contemporânea no Ocidente como culturalmente centrada ainda é uma discussão incipiente. A via de regra, a ciência hegemônica reconhece as suas origens culturais, mas não se admite cultural, pautando as concepções astronômicas ocidentais como intrinsecamente tecnológicas e, principalmente, universais; e delegando à Astronomia dos outros povos um *status* menor na hierarquia do conhecimento produzido pela humanidade: são “etno” saberes; saberes culturais. Apesar de reconhecidamente “compreenderem, refletirem e obterem conhecimento empírico sobre o mundo natural” (PINHEIRO; GIORDAN, 2010, p. 360), tal qual a nossa Ciência (esta mesma, “C” maiúsculo mesmo), elas necessitam de uma demarcação de que são culturalmente centradas. Esquecemos que a nossa também é.

Assim, enquanto a Astronomia Ocidental não se entende de fato também cultural, unificando esta área do conhecimento para além da dicotomia “ciência x saberes

culturais”, o campo da produção de conhecimento astronômico das culturas tradicionais fica delegado a uma das suas subáreas: a Astronomia Cultural.

O campo da Astronomia Cultural foi sistematizado no início da década de 1990, resultado da atuação de importantes nomes na área como Iwaniszewski (IWANISZEWSKI, 1990; 2009) e Ruggles (RUGGLES, 2010; DO AMARAL FERREIRA et al, 2018, p. 2). No entanto, podemos considerar que o reconhecimento do caráter cultural da Astronomia na produção de conhecimento e organização social das culturas é mais antigo, datando do final da década de 70, quando surgiram os primeiros estudos etnográficos de teor astronômico - nascendo, então, a *Etnoastronomia* (LANGER, 2013, p. 2, nota de rodapé) - ou mesmo do final do século XIX, quando começaram a aparecer os resultados de pesquisas robustas sobre grandes megalitos e seus alinhamentos astronômicos - dando origem à chamada *Arqueoastronomia* -, como o icônico trabalho de Sir Flinders Petrie sobre Stonehenge (LIMA et al, 2014, cap. 3, p. 90). Posteriormente, ambas as áreas seriam sintetizadas como constituintes do campo Astronomia Cultural.

Embora estas áreas tenham um objeto de estudo semelhante: o conhecimento astronômico de diferentes culturas, elas diferem em metodologia de pesquisa e possuem epistemologias próprias, não sendo, no entanto, excludentes. Uma das principais diferenças compreende o objeto de estudo e, portanto, o tipo de registro a ser pesquisado: na *Arqueoastronomia*, foca-se no estudo do conhecimento astronômico de culturas existentes desde o período Pré-Histórico (ágrafas) até a Antiguidade (pré-Clássica, Clássica e pós-Clássica), enquanto a *Etnoastronomia* não se limita a um período histórico, estudando os conhecimentos astronômicos de um povo através dos seus costumes (MOURÃO, 1995, p. 298). Neste contexto, fica claro que a própria Astronomia Ocidental, popularmente referenciada apenas como *Astronomia*, também é uma Astronomia Cultural, podendo ser categorizada como uma *Etnoastronomia*.

Desta forma, o caráter cultural do conhecimento astronômico - ao menos os dos

outros povos - é reconhecido há mais de um século. No entanto, a despeito dos magníficos registros deixados nos sítios arqueológicos existentes em nosso solo (BORGES et al., 2016; JALLES; SILVEIRA, 2010; GALDINO, 2019, dentre outros) e dos complexos e riquíssimos saberes astronômicos dos povos originários brasileiros, é inegável que eles ainda raramente aparecem nos nossos espaços de educação. As iniciativas registradas na literatura são pontuais (ARAÚJO; VERDEAUX; CARDOSO, 2017, p. 1038), no entanto, apesar de pontuais são extremamente profícuas.

E, quando o fazem, frequentemente os conceitos apresentados caem no que Freire (2000) elencou como as "Cinco ideias equivocadas sobre o índio": o 'índio' genérico - a total generalização de aspectos culturais de grupos étnicos diferentes; a 'cultura atrasada' - a categorização povos como primitivos; a 'cultura congelada' - a ideia de que essas culturas são alheias à mudanças; - o 'índios pertencem ao passado' - como se povos não ocidentais não existissem atualmente; ou o 'brasileiro não é índio'. Assim, essas iniciativas frequentemente apresentam - de forma involuntária, acreditamos, mais um produto da colonialidade dos saberes - uma relação hierarquizada, de inferioridade, desses conhecimentos em relação à Astronomia Ocidental.

A Astronomia Guarani M'byá

A má formação dos profissionais de educação para lidarem com uma educação multicultural e a ausência de pessoas indígenas nos espaços educacionais trazem como consequência, além da negligência na apresentação dos conteúdos relativos à cultura e história indígena e afrodiaspórica, uma escassa produção acadêmica sobre o conhecimento astronômicos desses povos e, principalmente, uma enorme dificuldade de acesso à fontes (bibliográficas e orais) nesta temática que tenham sido produzidas por membros dessas culturas.

Das 305 etnias indígenas brasileiras (IBGE EDUCA, 2021), podemos apontar uma maior divulgação e registro na literatura, em relação ao seu conhecimento

astronômico, daquelas pertencentes ao grupo linguístico Tupi-guarani, sobretudo em relação à Astronomia Guarani M'byá, especialmente devido ao trabalho do físico Germano Bruno Afonso, que dedicou boa parte da sua vida e produção acadêmica ao estudo e divulgação deste conhecimento (AFONSO, 2006, 2009, 2012). Germano, que era professor aposentado de Física da Universidade Federal do Paraná, faleceu no dia 26 de agosto de 2021, uma das mais de 600 mil vítimas brasileiras da pandemia causada pelo vírus Sars Cov-2.

Como bem explicitado no trabalho de Germano, que tratou de diversos conceitos da astronomia deste povo, a Astronomia M'byá difere em muitos aspectos da Astronomia e da cosmopercepção ocidental. Aqui, focamos, em função do recorte realizado na atividade a ser relatada, nos conceitos de constelação, nos seus asterismos, na sua divisão sazonal do tempo e na natureza do Sol e da Lua.

Dentre estes, o que melhor evidencia as diferenças epistemológicas entre as culturas ocidental e M'byá é o conceito e natureza das constelações. Assim como no início do Ocidente (ASSIS, 2016, cap.1), os M'byá também utilizam as constelações (e estrelas) como calendário e orientação. Os asterismos e as regiões das constelações ocidentais são definidos em função da imagem formada pela união das estrelas

(geralmente as mais brilhantes, de menor magnitude) que estão dentro da região da constelação. Já as constelações M'byás, em semelhança a outras culturas indígenas brasileiras, são organizadas, geralmente, através do contraste entre regiões claras e escuras do céu, estando presentes em sua maioria ao longo de *Tapi'i Rapé* ("o caminho da anta"), que conhecemos no Ocidente como Via Láctea (AFONSO, 2009, p. 3).

A natureza das constelações também difere, tanto em concepção quanto em diversidade de temas encontrados nelas: enquanto a cosmopercepção M'byá do universo retrata a configuração celeste como um espelho da fauna e flora terrestre, as constelações ocidentais retratam figuras humanas, mitológicas, instrumentos científicos e alguns poucos animais oriundos de regiões americanas. Ao mesmo

tempo em que as³⁵ constelações M'byás não são limitadas pela exclusividade de uma região do céu, podendo haver múltiplas constelações sobrepostas em uma mesma região, sem prejuízo de sua identificação. Há inclusive, a existência de constelações que são formadas apenas pelo uso de contraste, sem a presença de estrelas aparentes, como as constelações de *Tapi'i Huguá* e *Coxi Huguá* (conhecidas por nós como, respectivamente, a Grande e Pequena Nuvem de Magalhães) e os espaços escuros da Via Láctea (AFONSO, 2006).

A sazonalidade anual é regulada pelo reconhecimento de duas estações do ano: a ara *ymã* ("tempo velho"), que compreende o nosso outono-inverno, e o ara *pyau* ("tempo novo"), a nossa primavera-verão (AFONSO, 2006, p. 51). Graças a registros orais coletados por Afonso e à documentação deixada por missionários como Claude D'Ambeville (LIMA; MOREIRA, 2005), sabemos que há pelo menos 500 anos os povos do grupo linguístico Tupi-Guarani têm o perfeito entendimento do funcionamento do ciclo solar, da associação deste com mudanças sazonais e da relação da Lua com as marés.

Afonso também relacionou algumas das constelações desta cultura como tendo um papel semelhante às constelações ocidentais usadas como marcadores da sazonalidade das nossas estações: as Constelações do Homem Velho, da Ema, da Anta do Norte e do Veado são frequentemente apontadas como as respectivas sazonais Órion, Escorpião, Capricórnio e Cruzeiro do Sul.

Na cosmogonia e mitopoesse Guarani M'byá, o Sol - *Kuaray* - e a Lua - *Jaxi* - são entidades irmãos do sexo masculino. O entendimento pleno do papel cosmogônico e das atribuições dessas deidades ainda não nos é conhecido, sendo boa parte do conhecimento sobre estes temas não divulgado pelo seu povo.

Esses conceitos relativos à Astronomia M'byá foram apresentados ao público do Museu Ciência e Vida através da atividade *Astrobingo Cultural*, uma oficina desenvolvida pela equipe do Planetário do Museu Ciência e Vida, como atividade

³⁵ Aqui colocamos "americanas" como referentes ao continente americano.

recreativa de férias.

Astrobingo cultural - relato de experiência

A atividade *Astrobingo Cultural* foi realizada em julho de 2019, na semana de férias do Museu Ciência e Vida (MCV), o museu pertence à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) e é o único museu de ciências localizado nos treze municípios que compõem a região da Baixada Fluminense (região metropolitana do Rio de Janeiro).

Ofertando atividades de modalidades diversas ao público escolar e familiar da região e do município vizinho, (como sessões de planetários, exposições, cineclube, oficinas para professores e atividades recreativas) o MCV contém, além de salões expositivos, um planetário de cúpula fixa, sendo este o terceiro maior planetário fixo de todo o estado do Rio de Janeiro.

O Planetário do Museu Ciência e Vida é o carro-chefe das atrações apresentadas no Museu, sendo responsável por quase um terço da soma total do seu público anual. Comportando 67 lugares e possuindo uma cúpula de 8 metros de diâmetro, as sessões são realizadas de forma inteiramente mediada, por planetaristas.

Inserido dentro do contexto da programação de férias de 2019, a atividade *Astrobingo Cultural* foi concebida para um público maior de oito anos e teve um total de 44 participantes, com idades entre quatro e sessenta anos. Em relação ao conteúdo apresentado, ela tinha como principal objetivo a apresentação de conceitos da Astronomia M'byá, tratando de temáticas como a sazonalidade das estações, a identificação do céu noturno e a identificação de objetos astronômicos pautados nos referenciais dessa cultura.

Como objetivo secundário, pretendíamos: estudar a recepção do público a esses conteúdos; demonstrar que atividades do tipo, no contexto da educação não-formal, podem promover o engajamento dele à compreensão e curiosidade acerca da produção de conhecimento das culturas tradicionais brasileiras; e demonstrar que é

possível abordar outras formas de visão de mundo sem a hierarquização do conhecimento, o que promove uma divulgação e popularização de saberes localizados fora da episteme ocidental.

A atividade foi baseada no trabalho de Ponciano (2013, Vol. II), que produziu o "*Caderno de Produções Didático-Pedagógicas*". Neste trabalho, a autora aborda o ensino de Astronomia pelo olhar da Astronomia Ocidental Contemporânea para diferentes segmentos do ensino regular. A nossa intervenção neste material foi modificar a apresentação dos conceitos, onde trouxemos a cultura M'byá ao invés da Greco-romana.

Esta não foi a primeira atividade em que a equipe do Planetário do Museu Ciência e Vida tratou de conceitos astronômicos fora do contexto da Astronomia Ocidental. A Astronomia Cultural é temática e referencial recorrente de diversas produções da equipe desde 2015, sendo bastante explorada em contações de histórias, como os eventos *Cadê a Lua?* e o *Sabor da Lua* e, principalmente, como um dos eixos norteadores do projeto em Teatro de Temática Científica: o *Domingos Espaciais*. De forma mais recente, a Astronomia Guarani M'byá também integrou a temática do curta em animação *Céu na Janela*, produzido por uma das autoras do presente trabalho, Carolina de Assis, e roteirizado e narrado por ela e pela então equipe de planetaristas do MCV: Amanda Silva (também autora desse trabalho), Ester Zerfas e Lorena Martinelli. O curta está disponível no canal do MCV na rede YouTube.

Além da cultura e astronomia Guarani M'byá, outras culturas já foram apresentadas nessas ocasiões, envolvendo as concepções astronômicas de outros grupos indígenas brasileiros, da cultura chinesa, egípcia e maia.

O grande diferencial do *Astrobingo Cultural* em relação às demais produções já desenvolvidas é a inserção do fator gamificação e a combinação de diferentes metodologias de apresentação do conteúdo em uma mesma atividade: o jogo e a contação de história.

A atividade foi arquitetada em duas fases: na primeira, apresentamos os conceitos

astronômicos através da metodologia de contação de história. A opção por esse método de apresentação foi uma tentativa de preservar a oralidade como principal via de apresentação de conhecimento, como é de costume dos povos originários. Neste momento da atividade, através de uma linha narrativa que englobava noções da cosmogonia M'byá e de sua leitura dos objetos astronômicos - limitadas, é claro, à nossa compreensão desses conceitos -- foram apresentados os conceitos astronômicos sob a concepção Guarani M'byá, de forma a exibi-los sob uma visão de mundo diferente da encontrada na cultura Greco-romana.

Como recurso visual auxiliar, fizemos uso de imagens de constelações e objetos astronômicos e estes foram colocados em um mural-cortina que exercia, dentro da narrativa apresentada, o papel do *Universo M'byá*. A opção por esse modelo de apresentação foi para auxiliar visualmente na construção dos conceitos em relação aos temas abordados e proporcionar maior interação com o público, já que, especialmente na cultura ocidental, a imagem visual detém papel importantíssimo na aquisição de conceitos. A narrativa cativante, aliada à mediação, atuavam para gerar interesse e manter o engajamento do público.

Já na segunda fase, os participantes foram separados em cinco grupos a fim de promover a cooperação e o trabalho em equipe durante o momento do jogo, executado na forma de um bingo de conceitos, e, por isso, o denominamos de Astrobingo. As cartelas utilizadas possuíam no lugar dos números, conceitos, e estes poderiam ser referentes à Astronomia Mbyá, à Astronomia Ocidental ou a ambas. Ao invés de números, eram sorteados as definições ou uma contextualização desses conceitos, relacionadas à narrativa apresentada durante a Contação de História ocorrida no momento anterior.

Os participantes somente poderiam marcar o conceito em sua cartela se a definição correspondente tivesse sido sorteada, havendo a possibilidade de marcar mais de um conceito por tabela, caso este estivesse presente nas duas astronomias (Mbyá e/ou Ocidental) e ambos aparecessem na mesma cartela. Ganhou o jogo, a

equipe que preencheu primeiro a sua cartela de conceitos. Com duração de 40 a 50 minutos, foram utilizados 28 conceitos (e suas definições associadas).

Todos os materiais utilizados na produção da atividade foram escolhidos de acordo com o seu baixo custo e fácil acesso: a cortina *Universo M'byá*, foi feita em tecido do tipo TNT, de cor preta; as imagens dos astros e das constelações foram impressas de bancos de imagens livres para uso de agências espaciais estrangeiras; os marcadores para as tabela do bingo foram feitos de sobras de cartolinas de outras atividades; e as cartelas de conceitos, elaboradas com um editor de imagem e impressas em papel tamanho A3.

Considerações Finais

Embora tenha tido uma excelente recepção do público durante toda a sua execução, reconhecemos a necessidade urgente de aprimoramento desta, uma vez que nosso conhecimento sobre a cultura e Astronomia M'byá esteve sob todo momento, pautado apenas nos nossos estudos sobre elas. Assim, por não sermos pessoas inseridas nesta cultura, a complexidade dos conceitos apresentados sofreu limitações importantes. De fato, a atividade teria sido mais eficiente se o conhecimento não estivesse restrito apenas à literatura e sim compartilhado através da vivência de alguém da cultura Guarani M'byá.

A literatura escassa, com poucas produções acessíveis de autores pertencentes à cultura M'byá que trabalham com essa temática, e o curto tempo designado para a elaboração da atividade, que impossibilitou a procura de um consultor da cultura M'byá, foram determinantes nas limitações sofridas quanto ao conteúdo apresentado e configuraram o motivo pelo qual desfrutamos dos trabalhos elaborados pelo pesquisador e professor Germano, nossa fonte principal e base de conhecimento para produzirmos esta atividade.

Portanto, a principal avaliação que fazemos é que, independentemente do sucesso da metodologia adotada na atividade, reconhecemos a necessidade de uma

consultoria de pessoas pertencentes a esta cultura Mbyá para revisar a atividade, ou, em um cenário ideal, que ela seja reformulada e apresentada por uma pessoa pertencente a esta cultura. Assim, poderemos enriquecê-la e, acima de tudo, deixar que este povo conte sobre a sua própria cultura, respeitando os pleitos - mais do que justos - dos povos indígenas pelo protagonismo das ações que envolvam as suas culturas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, G. B.. SABERES ASTRONÔMICOS DOS TUPINAMBÁS DO MARANHÃO. In: Reunião Anual da SBPC, 64, 2012. São Luís, Maranhão. Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC.
- AFONSO, G. B. Astronomia indígena. Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC - Manaus, 2009.
- AFONSO, G.B., Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. Scientific American Brasil (Edição Especial: Etnoastronomia), v. 14, p. 46-55, 2006.
- ARAÚJO, D. C. C. de; VERDEAUX, Maria de Fátima da Silva; CARDOSO, Walmir Thomazi. Uma proposta para a inclusão de tópicos de astronomia indígena brasileira nas aulas de Física do Ensino Médio. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1035-1054, 2017.
- ASSIS, C. de. Calendários e o tempo maia: uma análise baseada em fatores astronômicos e socioculturais. Dissertação (Mestrado em História das Ciências, Técnicas e Epistemologia) - Programa em História das Ciências, Técnicas e Epistemologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 177p. 2016.
- ASSIS, G. de. Refletindo o Museu: um exercício decolonial para uma Educação Decolonial Desobediente. In: SOARES, O. de J.; COSTA, A.; CASTRO, F.S.R. (org.). Educação Museal: conceitos, história e políticas História da Educação Museal no Brasil & Prática político-pedagógica museal. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2021. Vol. IV. Disponível em:

[https://www.academia.edu/49061019/Refletindo o Museu um exerc%C3%ADcio d_e_colo_nial_para_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_museal_desobediente](https://www.academia.edu/49061019/Refletindo_o_Museu_um_exerc%C3%ADcio_d_e_colo_nial_para_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_museal_desobediente) . Acesso em: 5 dez. 2021.

BORGES, L. E.P. et al. ESTUDO PETROGRÁFICO DO SUPORTE ROCHOSO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DA PEDRA DO INGÁ, PB. In: Simpósio Brasileiro de Caracterização e Conservação da Pedra. 1.,2016. Congonhas. Revista Geonomos...Congonhas:CPMTC-Centro de Pesquisa Professor Manoel Teixeira da Costa, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais.p.169-174.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 dez.2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm .

Acesso em: 5 dez.2021.

BRIGHENTI, C. A. Decolonialidade, Ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Lugares dos historiadores: velhos e novos historiadores, v. 28, 2015. Disponível em:

https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945027_9e14494104d0cac_973fcb5b1469e75e7.pdf. Acessado em: 5 dez. 2021.

CAMPBELL, J.. As máscaras de Deus: mitologia primitiva, São Paulo: Pala Athenas,

1992. Vol. 1

DO AMARAL FERREIRA, M. A., Ferreira, I. B., de Nader, R. V., & Borges, L. C. Do céu à terra: diferentes olhares sobre os astros. In: Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 16, 2018. Campina Grande, Paraíba. *Anais do 16º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia...* Anais eletrônicos: Sociedade Brasileira e História da Ciência, Universidade Federal de Campina Grande, 2018. 690p. Disponível em: <https://www.16snhct.sbhct.org.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em 5 dez.2021.

FRAGA, Luiz Antonio. A "arte de navegar" (edição de 1712) do cosmógrafo-mor Manoel Pimentel e a importância da ciência náutica na expansão marítima portuguesa. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unifal-mg.edu.br:8080/handle/tede/1753>. Acesso em: 5 dez. 2021.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), Manaus, n. 1, p. 17-33, 2000. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

GALDINO, L. A. Astronomia indígena. São Paulo: Nova Alexandria. 2011

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, p. 27-38, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 5 dez.2021.

IBGE EDUCA. Conheça o Brasil - Populações indígenas Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>. Acesso em: 5 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional

por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e> . Acesso em: 5 dez. 2021.

IWANISZEWSKI, S. Por uma astronomia cultural renovada. *Complutum*, v. 20, n. 2, p. 23- 37, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38828380.pdf> .Acesso em: 5 dez.2021.

IWANISZEWSKI, Stanislaw. Astronomy as a cultural system. In: 1st National Symposium on Archeoastronomy. 1st., 1988, Tolbukhin, Bulgaria. *Advance Towards Cognition of the Universe...*Tolbukhin: 1990. p. 67-73.

JALLES, C.; SILVEIRA, M. I. da. Pré-História: Visões do céu. *Jornal O Liberal*, Belém, 17 nov. 2010. Encarte Amazônia Sustentável, p. 72-75. URI:

<http://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/574>. Acesso em: 5 dez. 2021.

LIMA, F. P.; MOREIRA, I. de C. Tradições astronômicas tupinambás na visão de Claude D'Abbeville. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, v. 3, n. 1, p. 4-19, 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Flavia-Lima-16/publication/329923551_Tradicoes_ast_ronomicas_tupinambas_na_visao_de_Claude_D'Abbeville_Tupinamba_astronomical_traditions_in_Claude_D'Abbeville's_view/links/5c23c4db458515a4c7fadcb1/Tradicoes-astronomicas-tupinambas-na-visao-de-Claude-DAbbeville-Tupinamba-astronomical-traditions-in-Claude-DAbbeville-view.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

MOURÃO, R. R. de F. *Dicionário Enciclopédico de Astronomia e Astronáutica*. 2a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 287.

PINHEIRO, P. C.; GIORDAN, M. O preparo do sabão de cinzas em Minas Gerais, Brasil: do status de etnociência à sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermídia etnográfico. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 2,

p. 355-383, 2010. Disponível em:

<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/300> . Acesso em: 5 dez. 2021.

PONCIANO. S.A., Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógico, 2013, Volume II. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_pdp_marinalva_dias_dos_santos.pdf . Acesso em: 5 dez. 2021.

RUGGLES, C.; URTON, G. Skywatching in the ancient world: new perspectives in cultural astronomy. Colorado: University Press of Colorado, 2010.

SPIVAK, G. C.. Pode o subalterno falar. I.ed.Trad. Sandra Regina Goulart

Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

A ESCUTA SENSÍVEL E OS OBJETOS MUSEOLÓGICOS: UMA MEDIAÇÃO CULTURAL LÚDICA ATRAVÉS DO APLICATIVO JOGO DA MEMÓRIA DO MUSEU DAS BANDEIRAS

Raísa de Sá Feitosa Cavalcante³⁶, Ana Rita da Silva³⁷

RESUMO: É possível construir uma acessibilidade lúdica e imersiva para os objetos museológicos através de sons? Como trazer, por meio do som, a tensão de uma urna de votação do século XIX para os dias hoje? Será que o som de uma escarradeira em uso pode nos causar algum desconforto? Quais possíveis sons e contextos socioculturais se desprendem de cada objeto? Representar de maneira audível uma possível atmosfera patriarcal existente nesses espaços passados seria uma forma de acessibilidade lúdica ao acervo de um museu histórico? Essas questões norteiam a construção de uma atividade de mediação cultural tendo como instrumento metodológico a escuta sensível dos objetos. A justificativa é a democratização do conhecimento, das culturas e também dos museus, buscando ampliar a interação com essas instituições culturais através de acessibilidades lúdicas no ciberespaço, contribuindo para uma emancipação do ouvir e uma interação lúdica com o Museu das Bandeiras.

Palavras-chave: Mediação cultural. Arte-educação. Escuta sensível. Jogos digitais. Museu.

ABSTRACT: Is it possible to build a playful and immersive accessibility to museum objects through sounds? How to bring, through sound, the tension of a 19th century

³⁶ Graduanda no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Bolsista do PIBIC/IFG. Contato raisadobe@gmail.com.

³⁷ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, membro do Grupo de Pesquisa InComum e Grupo de Pesquisa em Artes e Audiovisual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Contato ana.silva@ifg.edu.br.

ballot box to the present day? Could the sound of a spittoon being used cause us any discomfort? What possible sounds and sociocultural contexts emanate from each object? Would representing audibly a possible patriarchal atmosphere existing in these past spaces be a form of playful accessibility to the collection of a historical museum? These questions guide the construction of a cultural mediation activity having as a methodological instrument the sensitive listening of objects. The justification is the democratization of knowledge, cultures and also museums, seeking to expand the interaction with these cultural institutions through playful accessibility in cyberspace, contributing to an emancipation of listening and a playful interaction with the Museu das Bandeiras.

Key words: Cultural mediation. Art education. Sensitive listening. Digital games. Museum.

Introdução

Cada geração tem direito a reinterpretar sua herança histórica, por isso o conhecimento histórico é essencial para a formação da consciência política indivíduo (BARBOSA, 2008, p.13).

Em tempos de ensino remoto e visitas virtuais, o celular tornou-se um objeto gerador da sala de aula e de outras instituições culturais. Se antes esse aparelho era temido pelo professor e desligado nos museus, agora ele se torna essencial na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem de escolas e instituições culturais, principalmente no ciberespaço. Foi durante o ano de 2020, logo no início do isolamento social, por conta da pandemia COVID-19, que o Jogo da Memória do Museu das Bandeiras³⁸ foi atualizado em formato de aplicativo para *android*³⁹.

³⁸ O Jogo da memória em formato físico foi realizado pela autora em 2019 como objeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de curso da Licenciatura em Artes Visuais do IFG/Campus Cidade de Goiás.

Segundo o filósofo Pierre Lévy (1996), atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades permitindo a solução de um problema. Ou seja, a atualização permitiu ao jogo físico continuar existindo em outra realidade, a digital, expandindo seu uso e suas formas de mediação cultural.

A segunda atualização do Jogo da Memória do Museu das Bandeiras permitiu um aprimoramento dos recursos audiovisuais em busca de uma maior imersão do jogador na atmosfera do jogo e, conseqüentemente, no museu e na aura dos objetos que ele traz. Além de uma acessibilidade lúdica do aplicativo através dos sons, a atualização trouxe *links* diretos para o site do Museu das Bandeiras e Plataforma Tainacan⁴⁰, conexões no ciberespaço de instituições de pesquisa e cultura. Essa nova atualização foi possível através de recursos da Lei Aldir Blanc do Estado de Goiás, por meio do edital 005/2020, em que profissionais de diversas áreas como licenciatura, artes, design, programação e cinema, foram remunerados e exerceram seu trabalho na atualização do aplicativo de forma digna e valorizada. Portanto, podemos dizer que o jogo é transdisciplinar, visto que uma equipe diversificada contribuiu com seus saberes específicos na criação do aplicativo. Sendo um jogo transdisciplinar pode ser utilizado como recurso pedagógico em qualquer componente curricular da educação básica, e também na educação não formal, afinal,

[...] os museus são ambientes de formação, e seu uso proporciona reflexões sobre os saberes e as estratégias que serão mobilizados, rompendo com limitações conceituais e práticas da educação. São ambientes que proporcionam experiências e trocas diferentes das que acontecem em uma situação relacional em sala de aula. Os museus constroem uma narrativa visual por meio de cenografias com objetos, totens multimídias, legendas, focos de luz e espaços vazios. Nesses ambientes, os sentidos são

Repositório Digital - IFG: O jogo da memória como objeto mediador do acervo Museu das Bandeiras: uma proposta lúdica no ensino de artes visuais.

³⁹ O jogo pode ser baixado pela plataforma Google Play, através do link https://play.google.com/store/apps/details?id=ilhapixel.muban_memo.

⁴⁰ O Tainacan é uma plataforma para a criação de coleções digitais na internet, é um software livre brasileiro desenvolvido pelo Laboratório de Inteligência de Redes da Universidade de Brasília, com apoio da Universidade Federal de Goiás, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e do Instituto Brasileiro de Museus e pode ser acessada pelo link <https://tainacan.org/>.

despertados pela relação corpórea com as coisas no mundo (BRAGA, 2015, p. 55).

A atualização mais recente foi concluída em agosto de 2021 e, até o momento, conta com setenta e sete usuários. Ainda não foi possível dimensionar a relevância do jogo em tempos pandêmicos, mas em breve pretende-se oferecer uma oficina para professores da rede pública da cidade de Goiás, com o intuito de difundir o jogo e apresentá-lo como recurso pedagógico, explorando suas curiosidades e potencialidades.

Figura 1 - Cartaz de divulgação da última atualização do jogo



Fonte: Acervo da autora.

A produção do presente artigo por meio de projeto de pesquisa buscou refletir a atualização do jogo e a construção das narrativas sonoras⁶ mediante o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Cidade de Goiás, através do Edital Nº 009/2020 PROPPG-PIBIC/PIBIC-AF. Importante destacar que esses apoios incentivam e esperanças novos pesquisadores a refletirem sobre o conhecimento e valorizarem sua profissão.

Neste sentido, o projeto de pesquisa buscou explorar as possibilidades de utilização do jogo em contextos educativos, permitindo que o jogador, estudante ou

visitante do museu tenham acesso ao ciberespaço da cultura, pesquisa, educação e patrimônio, uma vez que o jogo possui *links* diretos para os sites do Museu das Bandeiras e da Plataforma Tainacan. Mesmo sem estar fisicamente nessas instituições, o jogador tem acesso democrático e lúdico ao conhecimento através do aplicativo, podendo escutar o canto da rolinha “fogo apagou” (Columbina *squamatta*) na paisagem sonora⁴¹ da cidade de Goiás logo na tela inicial do jogo. Essa paisagem sonora preenche o som ambiente e nos remete ao gramado na entrada do museu, com seu largo, suas árvores, o Chafariz de Cauda, transportando o jogador/ouvinte, ainda que de maneira virtual, para esse espaço. Além desse som ambiente, a atualização traz também narrativas sonoras de objetos do acervo do museu, como uma escarradeira, uma bateia em uso ou mesmo uma sela feminina, sons que podem ser acessados através do ícone ‘conhecendo as cartas’. Nesse ícone encontram-se também audiodescrições das cartas, construídas a partir de textos disponíveis na Plataforma Tainacan, contendo informações sobre cada objeto, de onde vem, quem doou, em que ano entrou no museu e outras curiosidades.

A narração das audiodescrições aproxima o jogador/estudante/ouvinte do museu e também de seus próprios objetos pessoais, visto que podemos nos atentar para a cultura material que preenche o acervo do nosso cotidiano enquanto atores sociais, cidadãos históricos, colecionadores ou possuidores de objetos comuns. Quantas vezes presenciamos crianças que visitam o museu fazerem associações do acervo com seus objetos cotidianos, como presenciamos em uma visita durante o estágio supervisionado, com expressões do tipo ‘Tem uma bateia assim’ ou ‘um baú parecido com esse guardado lá em casa...’?

Concordando novamente com Lévy (1996), é nítido que o ensino e a educação escolar também passaram por atualizações nesta pandemia, portanto, devemos repensar cada vez mais as propostas pedagógicas na atualidade. A atualização do

⁴¹ Segundo o músico e pesquisador canadense R. Murray Schafer, que cunhou o termo na década 1960, paisagem sonora pode ser definida como “o campo sonoro completo onde quer que estejamos. (...) O ambiente ao meu redor enquanto escrevo é uma paisagem sonora” (2009, p.14).

ensino escolar presencial para o ensino escolar remoto levou a escola para o Google e redes sociais, fazendo com que seus interesses se aproximassem. O aplicativo do Jogo da Memória MUBAN pode ser considerado um recurso pedagógico atual para a educação contemporânea, justamente por trazer a atenção aos ouvidos e ao sentido da audição, permitindo a fruição estética de sons e contextos sócio-históricos dos objetos museológicos a partir de um celular. Afinal, ao ouvir um pigarro masculino no desfecho da narrativa sonora do objeto Urna Eleitoral, escutamos também o silêncio das mulheres e o rito opressor da sociedade patriarcal da época, quem tudo decidia.

A escuta sensível do objeto

Além de ser um objeto mediador de cultura em tempos de ensino remoto, o aplicativo também tem o intuito de atender a uma acessibilidade ao Museu das Bandeiras e a Plataforma Tainacan. A metodologia para essa acessibilidade é uma escuta sensível e atenta a ser despertada pelas narrativas sonoras. Como ouvir um objeto? Qual som vem junto com a sua história? Quais histórias eles contam dentro da 'História'? Seria apenas o som desse objeto em uso, ou, ainda, o que o poeta Francis Ponge (1996) aponta quando diz que "a relação do homem com o objeto não é de todo apenas de posse ou de uso. Não, seria demasiado simples, é muito pior". Com o som buscamos trazer materialidade para o objeto, afinal os sons são vibrações que ocupam tridimensionalmente o espaço e tempo presentes ao redor do jogador. Segundo o historiador brasileiro Ramos (2000, p.9) podemos compreender o

[...] tempo a partir dos objetos, objetos a partir do tempo — esta é a proposta, que pressupõe inversões e superações a respeito da relação entre sujeito e objeto. Longe de ser uma mera fabricação do sujeito, o objeto faz parte da subjetividade. É preciso entender que a "mercadoria", por exemplo, não é sinônimo de objeto, mas apenas uma maneira de sê-lo, decerto a maneira mais pobre de sê-lo, apesar de parecer outra coisa, até porque aí a aparência é (quase) tudo. Daí a imprescindível necessidade de atentar-se aos modos pelos quais a sociedade de consumo interage com museus e outras

formas de composição da memória.

Associada à ideia de tempo através dos objetos, buscamos na escuta sensível do pesquisador francês Barbier (1939-2017), um instrumento metodológico para investigar a acessibilidade lúdica trazido pelo jogo. A escuta sensível é uma metodologia que se apoia principalmente na empatia. Segundo Barbier (1998) o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro de suas atitudes, comportamentos e sistemas de ideias, de valores, símbolos e mitos. A proposta inicial do jogo é justamente despertar uma atenção auditiva para o acervo do Museu das Bandeiras, uma escuta sensível dos objetos e suas histórias, seus sons e seus silêncios, seus usos e desusos. Ao realizar as narrativas sonoras para o jogo, em parceria com o *sound designer* Guile Martins, percebi que alguns objetos eram naturalmente mais sonoros do que outros, e esse foi um dos critérios para a seleção das peças. Enquanto a audiodescrição baseada nos textos da Tainacan traz o contexto histórico e também afetivo do objeto, as narrativas sonoras e não-verbais de cada peça trazem uma presença material do objeto para aquele instante no qual estamos conhecendo as cartas do jogo. Nesse momento o jogador ou visitante se percebe imerso em uma atmosfera sensorial que desperta sentidos e o faz presente naquela experiência de escuta.

Mas, afinal, como essas narrativas sonoras foram construídas? Quais objetos tiveram seus sons captados para as narrativas? Quais procedimentos técnicos foram utilizados na captação dessas fontes sonoras? Em parceria com o Studio Sohm, coordenado pelo professor e *sound designer* Guile Martins, montamos uma equipe de gravação e fizemos uma seleção de objetos disponíveis, cujas características sonoras pudessem se assemelhar aos objetos do museu, uma vez que o acervo físico não estava acessível. Sabemos que no audiovisual nem sempre aquilo que escutamos foi realmente produzido pelo objeto que é visto na imagem, como o som de cordas rangendo, por exemplo, pode ser obtido a partir de um cinto de couro torcido ao redor de uma caneta esferográfica. Para o jogo, na falta de um baú de couro utilizamos uma antiga mala de couro, com seus rangidos e estalos, somada a sons de

tecido e joias sendo guardadas e uma tampa de madeira se fechando. Dessa maneira, embarcamos na viagem de lançar uma escuta sensível aos objetos disponíveis em nosso cotidiano, procurando extrair deles sonoridades de objetos, tempos e ações passadas.

Guile Martins ficou encarregado de posicionar o microfone segundo a necessidade dramática de cada som (sons mais delicados precisaram ser gravados de perto, com microfones mais sensíveis, dentro de um estúdio acusticamente isolado, enquanto o som da bateia em uso, mais intenso, foi obtido a partir de uma fruteira de madeira, água corrente, areia e cascalho, e foram gravados em ambiente aberto). Miguel Yehuda, artista de *foley* do Studio Sohm, ficou responsável por manipular os objetos, encontrando movimentos e gestos capazes de disparar as sonoridades desejadas. Esse trabalho foi supervisionado por mim, que roteirizei e dirigi essas narrativas sonoras buscando tornar audível não somente cada objeto, mas seus contextos sócio-históricos e afetivos. Como um ourives se levantando pacientemente de uma cadeira de tiras de couro ou o rangido rústico do berço embaladeira junto ao acalento de uma mãe que nina sua criança.

Figura 2: Carta do jogo com objeto Berço Embaladeira.



Fonte: Acervo da autora.

Em busca de uma identidade sonora própria, todos os sons presentes no jogo

foram captados através desse processo artesanal, evitando o uso de sons disponíveis na internet ou em bibliotecas de áudio. Algumas dessas narrativas sonoras possuem quatro ou cinco sons simultâneos, que foram editados e mixados em software de edição, também no Studio Sohm. As múltiplas camadas de som revelam também as sobreposições de tempo e história em cada objeto.

Um exemplo que desejo ressaltar é a narrativa sonora da Urna Funerária Indígena, que num primeiro momento incluía ao som do úúúúúú, obtido com repetidas palmadas na boca. De alguma forma esse som que tenta generalizar os povos indígenas estava me incomodando, porém era a minha primeira referência pedagógica e sonora dos povos originários. Durante a construção dessa narrativa sonora, consultei a professora indígena Mirna Anaquiri sobre sua impressão acerca dessa sonoridade. Ela também demonstrou incômodo, e quando relatei que esse era o primeiro som que me vinha à mente quando pensava em povos indígenas, ela sugeriu que deveríamos construir novos repertórios pedagógicos para fazermos referências à cultura dos povos originários. A partir dessa troca com essa professora, resolvi valorizar o som do maracá e dos pés batendo na terra, expressão corporal bastante utilizada em diversas danças e rituais indígenas, buscando sempre a firmeza do chão da floresta. A inserção de um objeto indígena presente no acervo do museu também faz parte da atualização do jogo, pois na primeira versão optei por não incluir esses objetos pensando que eles

poderiam não gerar uma visibilidade condizente aos seus significados culturais. Com a atualização percebi que visibilidade é presença, e cada vez mais é preciso trazer a presença indígena para esses espaços de poder e conhecimento, pois eles contribuem para uma educação antirracista, inclusiva e democrática, e quiçá para uma ressignificação de nossa escuta.

Figura 3: Carta do jogo com objeto Urna Funerária Indígena.



Fonte: Acervo da autora.

Com efeito, a Urna Funerária Indígena também é destaque na construção dos sons a partir de uma escuta sensível, pois ao escolhermos esse objeto fizemos uma breve pesquisa de rituais funerários indígenas, e para chegar ao resultado final selecionamos um vaso de barro, terra e pedras que, ao caírem dentro do pote, sugeriam o som dos ossos caindo na urna. Todos os gestos na construção dessa narrativa buscaram uma lentidão respeitosa de um rito fúnebre, colocando em prática a empatia da escuta sensível. A construção da Cômoda Papeleira partiu de uma escuta sensível do meu cotidiano, quando descobri que o som das gavetas da minha cômoda, que está comigo desde a infância e onde guardei roupas e tempos, tinha uma musicalidade única e poderia ser utilizada na confecção da narrativa sonora da Cômoda Papeleira. Assim, posso dizer que o processo de produção dessas narrativas sonoras me convidou a desenvolver uma escuta sensível e encontrar sonoridades inesperadas dentro de minha própria casa.

Já a audiodescrição histórica dos objetos foi gravada com a minha voz, num procedimento semelhante ao de gravação de locuções. Editei textos da plataforma Tainacan e busquei uma forma de narrar que fosse mais acessível ao conteúdo de pesquisa presente na plataforma, trazendo informações históricas mas também

peçoais dos objetos. A mixagem da voz levou em consideração a reprodução limitada dos alto-falantes de aparelhos smartphones, veículo de reprodução final do jogo. Buscamos compreender aqui não somente o lugar de fala dos objetos, mas principalmente o lugar de escuta.

Uma proposta didática para o ciberespaço

Neste tópico pretendo relatar a sequência didática que desenvolvi a partir do aplicativo Jogo da Memória, no sentido de valorizar a relação museu-escola, ambos como espaços de ensino, comunicação e difusão de conhecimento. Considerando-se que desde o início do ano de 2020 estamos vivenciando o ensino remoto por conta da pandemia da COVID-19, essa sequência didática foi pensada, inicialmente, para o ensino durante o isolamento social. No entanto, acredito que sua aplicação também possa ser transposta de maneira eficaz para o ensino presencial, permitindo a aproximação da escola com o museu como espaço não formal de educação, especialmente em contextos de difícil acesso da escola ao museu. Partiremos do aplicativo Jogo da Memória do Museu das Bandeiras e da Plataforma Tainacan, dois espaços virtuais de democratização dos acervos museais. O instrumento metodológico utilizado na sequência didática foi a escuta sensível dos objetos e a abordagem triangular sistematizada por Barbosa (2001). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) encontramos uma síntese dessa abordagem:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. [...] *Apreciar* refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. [...] abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente. *Contextualizar* é situar o

conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. [Grifos nossos] (BRASIL, 1998, p. 50)

Nessa perspectiva proponho desenvolver a dimensão da contextualização sócio histórica do objeto e também do discurso museal enquanto uma verdade dinâmica, em constante transformação e revisão. Sobre essa dimensão, Cunha (2010, p.22) aponta:

[...] eixo contextualização abrange os aspectos contextuais que envolvem a produção artística como manifestação simbólica histórica e cultural. Nesse eixo, observa-se o que se transforma e como se revelam as representações que os grupos fazem de si e dos outros. Ele abrange, também, a análise das relações de poder que criam certas representações, diferenciando e classificando hierarquicamente pessoas, gêneros, minorias.

Nesta proposta o professor tem papel fundamental como mediador do jogo, apresentando-o aos estudantes como um instrumento de acesso lúdico ao museu, na perspectiva de Luckesi (2000, p. 21).

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento.

Ao estabelecer relações lúdicas de ensino-aprendizagem com os estudantes e o museu, o professor-mediador é o motivador de todo esse processo, estimulando a escuta sensível dos estudantes para vivenciar os significados dos objetos em seus contextos e, ao mesmo tempo, construir narrativas de sentidos a partir de seus próprios objetos.

Conquanto eu me encontre, como estudante-pesquisadora, inserida no curso de

licenciatura em artes visuais, essa proposta didática surge como uma ferramenta transdisciplinar, podendo disparar conteúdo a serem trabalhados por professores de diferentes áreas, como História, Geografia, Artes, Sociologia, Filosofia entre outras.

A primeira etapa da sequência didática aqui proposta consiste na apreciação dos objetos por meio de uma visita virtual dos estudantes à plataforma Tainacan, para que, através da mediação docente, eles tenham acesso à cultura material e visual presentes no acervo do museu. Nessa etapa da apreciação, os estudantes terão um primeiro contato com os objetos museológicos. A partir daí o professor pode introduzir o jogo para que os estudantes possam reconhecer os mesmos objetos e apreciá-los novamente, agora em um contexto lúdico. Nesse momento os participantes podem brincar com a memória, errando e acertando pares, contabilizando o tempo de jogo, desafiando colegas e o que mais o jogo permitir.

Após essa primeira interação do estudante como jogador, o professor mediador⁴² apresenta as narrativas sonoras presentes no ícone conhecendo as cartas. Aqui há uma mistura entre apreciação e contextualização, uma vez, que ao sugerir uma escuta atenta dos objetos museológicos, o professor proporcionará uma educação estética, sensibilizando a audição do estudante para as camadas de tempo, uso e desuso daqueles objetos. Uma possibilidade para que a escuta dessas narrativas seja mais atenta é o uso de fones de ouvido, pois eles constroem uma barreira invisível entre ambiente e escuta, permitindo que as narrativas sonoras estejam mais presentes no ouvido, proporcionando uma experiência imersiva.

A escuta sensível é o que nos permite transportar para o lugar do outro, seja pessoa, objeto, instituição ou discurso. Ao incluir narrativas sonoras para os objetos museológicos, busquei refletir um pouco sobre as camadas de histórias de uso e de desuso que estão presentes nesses objetos passados. Ouve-se um choro de bebê e o

⁴² "[...]o professor mediador encontra-se no meio da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significativo, que amalgama o conhecimento tornado útil ao fluxo dinâmico da vida" (SPONHOLZ, 2003, p.205-206).

ranger das madeiras de um berço embaladeira, sons cotidianos e comuns, que nos remetem à esfera doméstica, ao mesmo tempo em que o som pode trazer também a atmosfera patriarcal e opressora de uma urna de eleição do século XIX, evocando uma cena em que o anúncio do resultado eleitoral é antecipado por um pigarro masculino, além de um silêncio de sons femininos, afinal, mulheres ainda não frequentavam esses espaços. A urna de madeira era onde acontecia o sorteio dos jurados para o tribunal do júri⁴³ da antiga Casa de Câmara e Cadeia da capital de Goiás, prédio que hoje abriga o Museu das Bandeiras.

O professor mediador é o motivador dessa sensibilidade sonora nos estudantes, e será também o responsável por estimulá-la, chamando a atenção não apenas para o som da peça do acervo, mas para aquilo que a paisagem sonora evoca e permite imaginar sobre determinado contexto sócio-histórico. Após esse exercício de escuta transversal o professor convidará cada estudante a buscar em sua casa um objeto que conte um pouco de sua história pessoal. Realizada de forma remota, o professor pode escolher o tempo de duração da atividade, podendo solicitar o objeto um dia antes para que os estudantes tenham tempo de analisar e escolher com mais calma, ou pode começar a aula e dar quinze minutos para que cada estudante escolha o seu objeto.

Após a curadoria de objetos realizada pelos estudantes, cada um apresentará à turma a sua peça e contará um pouco do porquê de sua escolha e da história desse objeto, compondo um breve acervo museológico e afetivo da turma. Em seguida o professor convida cada estudante a extrair sons dos objetos e pensar coletivamente em narrativas sonoras possíveis a partir da combinação entre os diferentes sons disponíveis na sala. Podem montar pares, trios ou grupos de sons, construindo

⁴³ A lista de jurados era organizada por uma junta composta do juiz de paz, do pároco ou capelão e do presidente ou algum vereador da Câmara Municipal. Podiam fazer parte da lista de eleição todos os homens, de 25 anos ou mais, que tivessem renda mínima de 100.000 réis e se convocados eram obrigados a participar. Mulheres não eram convocadas e os escravizados não eram considerados cidadãos (Plataforma Tainacan, disponível em <https://museusibramgoias.acervos.museus.gov.br/museu-das-bandeiras/urna/>).

narrativas sonoras que façam sentido para eles e traduzam um pouco do contexto sócio-histórico e cultural em que vivem. Os resultados dessas narrativas podem, inclusive, serem gravados pelo celular e compartilhados pelo aplicativo Whatsapp. Esse momento corresponde à etapa do fazer, experimentar e criar, tal como proposto por Barbosa (2001) na abordagem triangular.

Estimulando a memória afetiva, visual e sonora, o professor sensibiliza os estudantes para uma escuta atenta de sua cultura material e do seu próprio tempo histórico. Para uma maior sensibilização e interação da turma, a atividade demanda mais do que uma aula, fortalecendo assim a relação de ensino-aprendizagem que acontece no espaço da escola. Porém, nada impede que essa proposta seja uma ação rápida de mediação cultural, adaptando a atividade para uma única narrativa sonora composta por todo o grupo, reduzindo assim o tempo de construção da atividade sonora proposta.

A etapa descrita nas linhas acima funde o eixo da contextualização proposta na abordagem triangular com a experiência do fazer artístico. Ao mesmo tempo em que o estudante acessa os objetos do Museu das Bandeiras, ele é levado a buscar seu próprio objeto dentro de sua residência e criar a partir dele. Ao solicitar do estudante um objeto do seu universo particular, o professor o instiga a pensar sobre seu contexto, sua história, os seus sons, além de dar espaço para a subjetividade do estudante e suas formas de escuta.

O vértice da leitura se consolida na audição coletiva das narrativas sonoras produzidas pela turma, seguida de uma discussão em grupo, momento em que professor e estudantes refletirão sobre os objetos, sons, experiências e narrativas ali geradas, buscando interpretações que produzam sentido para os participantes e que encerrem a sequência didática, mas que podem ter continuidade e adquirir ressonâncias na vida de cada participante. São recortes de objetos pessoais escutados por muitos, uma união entre o eu e o outro, conectados pela escuta

sensível, um acervo visual, sonoro e dinâmico de objetos de memória da turma.

Uma narrativa coletiva e sensorial que conecta diferentes lugares de escuta de forma lúdica. Nessa direção, Luckesi (2006, p.6) explica que:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito.

Portanto, uma atividade lúdica pode proporcionar uma experiência plena, permitindo ao estudante acesso a sentimentos e memórias profundas, contribuindo assim para seu próprio desenvolvimento.

Considerações Finais

Acredito que o a sequência didática a partir da atualização do Jogo da Memória do MUBAN aqui proposta cumpre sua missão pedagógica e cultural de democratizar conhecimentos e culturas, trazendo para a 'palma da mão', ou 'pé dos ouvidos', informações relevantes sobre o acervo cultural de um museu, ativando nosso sentido da audição, tornando essas informações acessíveis também para aqueles que tem alguma deficiência visual, e convidando os participantes a uma experiência lúdica na qual eles mesmos encontrarão seus próprios objetos museais, os sons e as narrativas sonoras que deles ecoam, vivenciando assim a experiência plena da atividade lúdica segundo definida por Luckesi (2006).

É fato que a pandemia teve um impacto negativo na vida de milhares de estudantes do Brasil, principalmente no interior do país, em que limitações de acesso

à internet e dificuldades socioeconômicas elevaram os índices de evasão e desinteresse, ainda mais no âmbito da educação pública. Sabemos também que o ensino privado foi bem mais célere em desenvolver aplicativos e plataformas para o ensino remoto, ao mesmo tempo em que os estudantes da rede privada já possuíam recursos próprios como *notebooks*, aparelhos celulares de última geração com conexão 3G, internet rápida, essenciais a participação no ensino-aprendizagem no ciberespaço.

Após um ano de restrições causadas pela pandemia, o cenário é ainda mais desolador. Segundo dados da UNICEF, "3,8% dos estudantes com idade entre 6 e 17 anos abandonaram as escolas em 2020, aproximadamente 1,38 milhões de pessoas. Os dados são maiores do que a média da PNAD do ano anterior, que registrou um percentual de 2% dos estudantes⁴⁴.

A evasão escolar por conta da pandemia pode ter sido ainda maior na rede pública do que na privada, o que acabaria por amplificar o abismo e a defasagem de formação entre estudantes de escolas públicas e particulares, entre capitais e interiores, num quadro de exclusão digital. Isso mostra a urgência de iniciativas e propostas que pensem o ciberespaço a partir de uma perspectiva da democratização do ensino, socialização dos saberes e integração lúdica de estudantes de classes sociais e regiões economicamente desfavorecidas. As inovações tecnológicas e didáticas não podem ser, mais uma vez, privilégios de classes sociais abastadas.

Apesar do quadro preocupante instaurado pela pandemia, a quarentena forçou diversos professores, educadores e instituições de ensino formal e não-formal a encontrarem soluções criativas a partir das limitações impostas. Diversos professores buscaram ferramentas de interatividade, modificaram seus planos de aula, incorporaram games e aplicativos em suas atividades não presenciais. Acredito que a atualização do Jogo da Memória do MUBAN esteja aí inserida, e por ser um aplicativo

⁴⁴ Estes dados podem ser encontrado na página

<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>.

gratuito soma-se ao arsenal de ferramentas didáticas disponíveis a qualquer professor/educador que queira utilizá-lo.

Mesmo com a volta gradual do ensino presencial muitas atividades continuarão sendo realizadas à distância, e não podemos descartar a possibilidade de novas quarentenas e pandemias, de maneira que o ensino remoto está se tornando, de certa forma, um caminho sem volta. Sendo assim, acredito que o jogo e a sequência didática aqui proposta podem funcionar tanto em contextos presenciais quanto remotos, sendo passível de atualizações, adaptações e revisões.

Minha intenção tanto com a produção do aplicativo quanto com a escrita deste trabalho é disseminar o jogo, o Museu das Bandeiras e a plataforma Tainacan, além de valorizar o professor como mediador e o estudante enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Para que essa intenção se concretize, pretendo ministrar oficinas junto a docentes da rede pública, apresentando a eles o jogo e essa proposta de mediação cultural, esperando que surjam novas ideias, reelaborações e possibilidades de sequências didáticas, permitindo que o jogo se torne um objeto mediador com cada vez mais usuários, que se apropriarão dele segundo seus próprios contextos e necessidades. Espero ainda que outras instituições possam produzir seus próprios jogos e professores sintam-se estimulados a criarem suas próprias sequências didáticas, integrando os três vértices da abordagem triangular numa perspectiva lúdica.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Renné. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (Coord.). Multireferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. (Org.). Ensino de arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

- BRAGA, Jezulino Lúcia Mendes. Discutindo o ensino de História mediado pelos museus: experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios - BH. *Revista do Lhiste*, n. 1, v. 1, p. 30-56, jan/jun., 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/56148>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, Raisa. O Jogo da Memória como objeto mediador do acervo do Museu das Bandeiras. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto Federal de Goiás, campus Cidade de Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/657>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, Cipriano. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. *In: Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01*, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.
- PONGE, Francis. *Alguns poemas: antologia poética*. Lisboa: Cotovia, 1996.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Em nome do objeto: museu, memória e ensino de História*. Livro eletrônico, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56706>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- SPONHOLZ, Simone. O professor mediador. *Revista Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR*, v.6, n.2, p. 205-219, jul-dez 2003.

A PRÁTICA DECOLONIZADORA NOS MUSEUS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO COMO INSTRUMENTO DE REPARAÇÃO DA ESCRAVIDÃO.

Antônio Seixas⁴⁵

Resumo: O patrimônio musealizado é uma ferramenta do processo educativo museal inclusivo. A Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro é o órgão coordenador dos sistemas de Museus (2010) e de Cultura (2015). Visando analisar a importância da prática decolonizadora nos museus do Estado do Rio de Janeiro, recorreremos ao referencial teórico do Pensamento Decolonial, especialmente, os escritos de Aníbal Quijano e de Boaventura de Sousa Santos, a fim de compreender a aplicação do Plano Estadual de Cultura (2015) e do Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial (2015) como fomentadores de uma Educação Museal inclusiva dos diferentes grupos sociais formadores da sociedade fluminense e historicamente silenciados. A prática decolonizadora nos museus estaduais constitui, assim, um instrumento de reparação da escravidão, aos assegurar a promoção e a preservação da herança cultural afro-brasileira.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Decolonialidade, Museus, Rio de Janeiro.

Resumen: El patrimonio del museo es una herramienta del proceso educativo inclusivo del museo. La Secretaría de Estado de Cultura y Economía Creativa de Río de Janeiro es el órgano coordinador de los sistemas Museo (2010) y Cultura (2015). Para analizar la importancia de la práctica descolonizadora en los museos del Estado de Río de Janeiro, se recurrió al marco teórico del Pensamiento Decolonial, especialmente los escritos de Aníbal Quijano y Boaventura de Sousa Santos, para comprender la aplicación de la El Plan Estatal de Cultura (2015) y el Plan Estatal de

⁴⁵ Advogado. Doutorando em História (PPGH/UNIVERSO). Presidente da Comissão Pró-Memória da OAB-Magé. Membro do Conselho Estadual de Tombamento do Rio de Janeiro. Membro da Comissão Consultiva do Sistema Estadual de Museus do Rio de Janeiro. Membro da Comissão de Igualdade Racial do Instituto dos Advogados Brasileiros. E-mail: antonioseixasadv@gmail.com.

Promoción de la Igualdad Racial (2015) como impulsores de una Educación Museo inclusiva de los diferentes grupos sociales que conforman la sociedad carioca e históricamente silenciados. La práctica descolonizadora en los museos estatales constituye así un instrumento para reparar la esclavitud, al asegurar la promoción y preservación del patrimonio cultural afrobrasileño.

Palabras llave: Patrimonio Cultural; Descolonialidad, Museos, Río de Janeiro

Introdução

A colonialidade é uma forma de poder, fruto da herança colonial, que, por seu enraizamento, sobrevive nas práticas contemporâneas. Coube ao sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018), no final dos anos 1980 e início da década de 1990, a percepção de que o colonialismo representa uma dimensão simbólica.

O colonialismo não se baseia apenas na dominação política, econômica e militar. Simbolicamente, todo povo colonizado, no seio do qual se desenvolve um complexo de inferioridade, devido ao sepultamento de sua originalidade cultural, assimila os valores culturais da metrópole. É a partir dos valores introduzidos pelo colonizador que os valores do colonizado passam a ser estruturados, numa lógica de inferioridade racial, econômica, bélica, linguística e cultural, articulada pelo aparato cultural metropolitano (FANON, 2008, p. 26-34).

A colonialidade representaria a ocidentalização dos continentes americano, africano e asiático, a partir da conquista européia, ou seja, a percepção de mundo eurocêntrica deixa de ser exclusiva dos conquistadores e passa a ser comungada pelos conquistados. A colonialidade, enquanto elemento constitutivo e específico do padrão mundial do poder capitalista, se funda na classificação racial/étnica da população mundial, que serviu para inferiorizar grupos não-europeus (QUIJANO, 2005, p. 93).

A reprodução de práticas discriminatórias está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. Para que a desigualdade social acabe é preciso combater o racismo que cria, enquanto processo histórico, as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados sistematicamente (ALMEIDA, 2018, p. 39).

A prática decolonizadora busca emergir conhecimentos que sempre existiram e que se encontram invisibilizados pela colonialidade. Adotamos o conceito de decolonialidade para nos diferenciarmos dos estudos sobre a descolonização do pós-Guerra Fria e dos estudos pós-coloniais asiáticos (ROSEVICS, 2017, p. 191).

O pensamento decolonial problematiza a manutenção da herança cultural colonizadora na contemporaneidade, buscando valorizar a continuidade histórica dos saberes, celebrações e formas de expressão dos povos originários e de diáspora forçada, como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51). Não se trata de considerar a colonização como um processo histórico superado, mas provocar um movimento contínuo de luta contra a colonialidade.

No presente artigo analisamos a importância da prática decolonizadora nos museus do Estado do Rio de Janeiro, como instrumento de reparação da escravidão negra. Não se pode esquecer que o atual Estado do Rio de Janeiro, resultado da fusão, em 1975, tem na base de seu processo de formação a Cidade do Rio de Janeiro, o maior porto escravista das Américas, e a Província do Rio de Janeiro, que dependia da exploração da mão de obra escravizada para a produção de café e de açúcar.

Os escravizados foram introduzidos na terra fluminense por diferentes portos, como Mangaratiba, Cabo Frio, São João da Barra e Rio de Janeiro, sendo enviados para o Vale do Paraíba (São João Marcos, Piraí, Vassouras, Barra Mansa etc.), Norte Fluminense (Campos dos Goytacazes e Macaé) e para as províncias do interior

(CASADEI, 2000, p. 24-25). Em 1874, viviam 301.352 negros escravizados na Província do Rio de Janeiro e 47.084, na Cidade do Rio de Janeiro (IBGE, 2007, p. 91).

Não se pode esquecer que a UNESCO elevou o Sítio Arqueológico do Cais do Valongo, na região portuária do Rio de Janeiro, a condição de Patrimônio da Humanidade, em 9 de julho de 2017, porque representa simbolicamente um dos mais graves crimes contra a humanidade, que foi a escravidão.

Os escravizados africanos e seus descendentes influenciaram profundamente a formação cultural do Estado do Rio de Janeiro, mas poucas foram às iniciativas públicas de promoção da cultura afro-brasileira. Em 2012, o Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, por exemplo, era o responsável pelo tombamento de 14 (quatorze) coretos e 25 (vinte e cinco) caixas d'água, reservatórios e represas, mas ainda não havia tombado um único terreiro de candomblé (INEPAC, 2012, p. 11-14).

O silêncio do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural não se justifica diante da existência da Lei Estadual n.º 2471, de 6 de dezembro de 1995, que dispõe sobre a preservação e o tombamento dos bens culturais de origem africana no Estado do Rio de Janeiro, e declara tombados, desde a promulgação da lei, todos os documentos, as obras, os objetos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos e antigos terreiros de candomblé (artigo 3.º).

A situação não era diferente na Cidade do Rio de Janeiro, onde a municipalidade, em 2014, respondia pelo tombamento de 46 (quarenta e seis) escolas municipais e de apenas 2 (duas) escolas de samba, a Estácio de Sá e a Portela (IRPH, 2014, p. 115 e 188).

Objetivamente, buscamos demonstrar como a prática decolonizadora nos museus do Estado do Rio de Janeiro, a partir dos marcos referenciais do Plano Estadual de Cultura e do Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial, contribuiria para uma Educação Museal inclusiva dos diferentes grupos sociais formadores da sociedade fluminense e historicamente silenciados, representado, na prática, um meio de reparação da escravidão negra.

A metodologia utilizada caracterizou-se pela pesquisa descritiva e exploratória, de natureza qualitativa, em fontes oficiais, permitindo compreender a realidade e demonstrar a importância de ações educativas decoloniais em museus públicos estaduais.

O trabalho está estruturado em 3 (três) partes, além das considerações finais. Na primeira, analisamos a prática decolonial nos museus. Em seguida, destacamos os princípios e fundamentos da reparação da escravidão negra. Por fim, tratamos, mais especificamente, da situação dos museus mantidos pelo Estado do Rio de Janeiro.

Decolonialidade nos museus

Entendemos por museus “as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento” (artigo 1.º da Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009).

O Estatuto de Museus apresenta como princípios fundamentais dos museus a valorização da dignidade humana, a promoção da cidadania, a valorização da diversidade cultural e preservação dos bens naturais e culturais (artigo 2.º, incisos I, II, IV e V, da Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009).

Já o Plano Nacional Setorial de Museus (2010/2020) reconhecia o papel dos museus na afirmação de identidades e valorização das memórias, das manifestações culturais, dos saberes e dos fazeres de diferentes segmentos sociais, priorizando as pequenas comunidades com ênfase na cultura étnica e popular e comunidades indígenas e afro-brasileiras, valorizando o patrimônio imaterial brasileiro (BRASIL, 2010, p. 29).

A Política Nacional de Educação Museal assegura que os museus sejam espaços de promoção da cidadania, a partir do conceito de Patrimônio Integral (artigo 4.º,

inciso V, da Portaria IBRAM n.º 422, de 30 de novembro de 2017), que abrange as coleções e seu entorno, incluindo as manifestações culturais locais, afinal, um museu integral destina-se a dar a comunidade uma visão totalizadora de seu meio ambiente natural e cultural, permitindo aos diferentes grupos sociais participar da elaboração de pautas para o melhor aproveitamento do seu Patrimônio Integral (SCHEINER, 2012, p. 27). Dessa forma, o patrimônio musealizado é uma ferramenta importante do processo educativo museal inclusivo.

A prática decolonizadora nos museus, ao provocar demandas por reparação e resgate da memória de grupos historicamente silenciados, permite reparar danos do passado e reformular as narrativas que forjaram o padrão cultural dominante em uma comunidade.

A Reparação da Escravidão Negra

Em 1900, Joaquim Nabuco (1849-1910) afirmou que “a escravidão permanecerá por muitos anos como a característica nacional do Brasil” (NABUCO, 1990, p. 129). Reparar a escravidão não significa apenas combater os efeitos de mais de 350 anos de escravidão negra, mas sim, criar uma conscientização nacional pela necessidade constante de medidas inclusivas e igualitárias. Apesar de abolida, em 1888, os resquícios da escravidão estão presentes na marginalização da população negra, que vive em cenários de vulnerabilidade social e são perseguidas pela política de coerção social estatal.

Como observou Boaventura de Sousa Santos, a parcela da população que no passado era alvo de práticas discriminatórias e teve seus direitos fundamentais negado, cada vez mais tem tomado consciência de seus direitos à igualdade e à diferença (étnica, cultural, de gênero, de orientação sexual etc.), reivindicando-os, assim como os direitos coletivos dos povos indígenas, dos afro-descendentes, das comunidades quilombolas, dentre outros (SANTOS, 2011, p. 18)

A reparação da escravidão negra, amplamente debatida na Conferência de Durban (2001), na África do Sul, encontra respaldo no combate à discriminação racial e as formas de racismo estrutural e institucional. A reparação da escravidão começa com o Direito à Verdade, buscando a justiça, a responsabilização Estatal e o reconhecimento, por parte da sociedade, das violações da dignidade humana herdadas do período escravista, com novas roupagens.

Deve-se assegurar, ainda, o Direito à Memória e ao Não Esquecimento, buscando um futuro diferente, enfrentando os resquícios da escravidão. A reparação da escravidão passa pela reforma das instituições, incluindo os museus, promovendo espaços de memória para que a verdade e a justiça histórica se tornem realidade.

A reparação da escravidão no Brasil tem fundamento no direito à memória e à verdade das comunidades negras, assegurado pelo Plano Nacional de Direitos Humanos, sendo considerada um direito da Cidadania e um dever do Estado de promover a preservação de memória histórica e de construção pública da verdade (Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009, anexo, diretriz n.º 23).

Já o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial traz, entre seus objetivos, a consolidação dos instrumentos de preservação do patrimônio cultural material e imaterial dos diversos grupos étnicos do país, especialmente das comunidades remanescentes de quilombos e tradicionais de terreiros (Decreto n.º 6.872, de 4 de junho de 2009).

Como instrumentos de combate a intolerância religiosa com as religiões de matriz africana, o Poder Público, por exemplo, deve inventariar, restaurar e proteger documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas (artigo 26, inciso II, da Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010).

Como vimos, a reparação da escravidão passa pela reformulação dos museus, para torná-los inclusivos. Estados e municípios possuem papel significativo na missão de promover a preservação de memória histórica e de construção pública da

verdade. O estudo de caso do Estado do Rio de Janeiro nos permitiu identificar alguns dos desafios enfrentados na busca por uma museologia integral.

Os Museus do Estado do Rio de Janeiro

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa - SECEC é o órgão coordenador do Sistema Estadual de Museus (2010) e do Sistema Estadual de Cultura (2015), estando sob a gestão da Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro (FUNARJ) apenas cinco museus, a Casa da Marquesa de Santos, a Casa de Oliveira Viana, o Museu Antonio Parreiras, o Museu Carmem Miranda e o Museu do Ingá (Resolução SECEC n.º 169, de 6 de outubro de 2021).

O Estado do Rio de Janeiro possui, ainda, outros sete museus, vinculados a diferentes órgãos estaduais: o Museu da Polícia Civil, o Museu da Polícia Militar, o Museu Penitenciário, o Museu Histórico do Corpo de Bombeiros Militar, o Museu dos Esportes Mané Garrincha, o Museu do Bonde e o Museu Ciência e Vida (IBRAM, 2011, p. 248-262; ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 133-137).

Vê-se, pois, que a maioria dos museus públicos estaduais não está sob a responsabilidade direta da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. Outro dado que se destaca é o número de museus voltados à preservação da memória política e institucional do próprio Estado do Rio de Janeiro.

A Campanha Liberte Nosso Sagrado, que resultou na transferência do acervo afro-brasileiro do Museu da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro para o Museu da República, em 21 de setembro de 2020, revelou a incapacidade do Estado do Rio de Janeiro de promover uma museologia integral, participativa e antirracista.

Cabe recordar que o Museu da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro era o responsável pela guarda do acervo museológico constituído a partir dos objetos confiscados pela polícia, entre 1889 e 1945, nas casas religiosas de matriz afro-brasileira.

Por quase 90 (noventa) anos (1912-1999), as 519 peças sagradas ficaram expostas no Museu da Polícia Civil, servindo de objeto de estudo para os alunos da Escola de Polícia Científica do Rio de Janeiro (atual Academia Estadual de Polícia Sylvio Terra), ao lado de bandeiras e flâmulas nazistas, material de propaganda do Partido Comunista e do Movimento Integralista.⁴⁶

Em 1938, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional tombou 126 peças do acervo de culto afro-brasileiro do Museu da Polícia Civil. O tombamento, porém, não impediu que as peças ficassem encaixadas por mais de 20 (vinte) anos (1999-2020), na sede do museu, no antigo prédio do Departamento de Ordem Política e Social, na Rua da Relação, 40.

Nem a criação do Sistema Estadual de Cultura e a aprovação do Plano Estadual de Cultura (2015) e do Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial (2015), nem a institucionalização do Sistema Estadual de Museus (Decreto n.º 46332, de 6 de julho de 2018) foi capaz de mobilizar a Secretaria de Estado de Cultura a encontrar uma solução para o acervo de peças sagradas tombado do Museu da Polícia Civil.

A omissão da Secretaria de Estado de Cultura contraria o Plano Estadual de Cultura, que reforça o papel da Cultura como instrumento de promoção dos Direitos Humanos, ao prever o respeito e valorização das identidades, da diversidade e do pluralismo cultural; a valorização e a preservação da memória, ancestralidade e do patrimônio cultural fluminenses, o enfrentamento a todas as formas de racismo e intolerância religiosa (artigo 2.º do Lei Estadual n.º 7035, de 7 de julho de 2015)

Já o Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial assegura o reconhecimento do patrimônio material e imaterial negro, fortalecendo as manifestações culturais das comunidades tradicionais e dos grupos raciais e étnicos, através do compromisso do Estado do Rio de Janeiro de reconhecer, incentivar e valorizar museus e outros espaços de memórias ligados às comunidades remanescentes de quilombos e às

⁴⁶ Museu da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.policiacivilrj.net.br/museu.php>. Acessado em 05.12.2021.

favelas do Rio de Janeiro (artigo 5.º, inciso LIX, da Lei Estadual n.º 7126, de 11 de dezembro de 2015)

A Campanha Liberte Nosso Sagrado, com o apoio da OAB/RJ e do MPF, conseguiu que o acervo fosse transferido do Museu da Polícia Civil para o Museu da República, em 21 de setembro de 2020, sendo assinado termo de cessão definitiva, em 19 de junho de 2021.⁴⁷

O que poderia ter feito o Estado do Rio de Janeiro? Poderia, por exemplo, ter transferido o acervo do Museu da Polícia Civil para o Museu do Ingá, subordinado a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa e gerido pela Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro (FUNARJ). O Museu do Ingá guarda a Coleção de Arte Popular, oriunda do antigo Museu de Artes e Tradições Populares, inaugurado em 1976, e extinto em 1991, e que compreende, inclusive, objetos de culto afro-brasileiro.⁴⁸

A Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa teria dado cumprimento às diretrizes do Plano Estadual de Cultura e do Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial, bem como enriquecido seu acervo museológico com as peças do Museu da Polícia Civil, ao mesmo tempo em que poderia promover a valorização de grupos historicamente silenciados.

A forma preconceituosa como se tratou os objetos sagrados no Museu da Polícia Civil, por mais de cem anos, culminando com a perda de acervo museológico, transferido para uma instituição federal, revela muito do racismo estrutural e institucional fluminense e da incapacidade da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa de garantir que a verdade e a justiça histórica se tornem realidade.

Considerações finais

⁴⁷ Acervo de peças de religiões de matriz afro-brasileira recebe termo de cessão definitiva para integrar o Museu da República. In: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/11604-19-06-2021-acervo-de-pecas-de-religio-es-de-matriz-afro-brasileira-recebe-termo-de-cessao-definitiva-para-integrar-o-museu-da-republica.html>. Acessado em 05.12.2021.

⁴⁸ Museu do Ingá. In: <http://cultura.rj.gov.br/museu-do-inga/>. Acessado em 05.12.2021.

Forçoso reconhecer a forma omissa como o Patrimônio Cultural Afro-Fluminense é tratado pelo Estado do Rio de Janeiro, mais preocupado em promover e preservar sua memória institucional.

Propomos, como medida reparadora da escravidão, ações educativas, nos museus estaduais, especialmente no Museu do Ingá, voltadas à compreensão de que a sociedade fluminense é formada por diferentes grupos étnico-raciais, que possuem histórias próprias, e que são também culturalmente importantes, e à valorização dos bens culturais materiais e imateriais de matriz africana.

A prática decolonizadora nos museus estaduais constitui, assim, um instrumento de reparação da escravidão, aos assegurar a promoção e a preservação da herança cultural afro-brasileira em espaços marcados nitidamente pela colonialidade.

Referências

- ALMEIDA, Silvio de. O que é racismo estrutural?. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Decreto n.º 6.872, de 4 de junho de 2009
- BRASIL. Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009.
- BRASIL. Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009.
- BRASIL. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.
- BRASIL. Plano Nacional Setorial de Museus – 2010/2020. Brasília: MInC/IBRAM, 2010.
- BRASIL. Portaria IBRAM n.º 422, de 30 de novembro de 2017.
- CASADEI, Thalita de Oliveira. Os escravos na terra fluminense. Niterói: Parceria Editorial, 2000.
- COSTA NETO, Antonio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. Revista EIXO, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 46.332, de 6 de julho de 2018.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei Estadual n.º 2.471, de 6 de dezembro de 1995.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei Estadual n.º 7.035, de 7 de julho de 2015.

- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei Estadual n.º 7.126, de 11 de dezembro de 2015.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Resolução SECEC n.º 169, de 6 de outubro de 2021.
- FANON, Frantz. [1963]. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.
- IBRAM. *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília: IBRAM, 2011.
- INEPAC. *Patrimônio Cultural: Guia dos bens tombados pelo Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: SEC/INEPAC, 2012.
- IRPH. *Guia do Patrimônio Cultural Carioca: bens tombados – 2014*. Rio de Janeiro: IRPH, 2014.
- NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo: Ediouro, 1990.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- ROSEVICS, Larissa. *Do pós-colonial à decolonialidade*. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). *Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da Justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHEINER, Tereza Cristina. *Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas*. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012.

RESUMOS EXPANDIDOS

DIÁLOGOS COM O FEMININO: A AUSÊNCIA DE MARIA AUGUSTA NO CIRCUITO EXPOSITIVO DO MUSEU CASA DE RUI BARBOSA

Beatriz Lima de Mesquita⁴⁹, Gabriel Monteiro do Espírito Santo⁵⁰

Palavras-chave: Feminino; Maria Augusta; Mediação; Museu-Casa; Rui Barbosa.

A morte de Rui Barbosa, no dia 1º de março de 1923, assim como sua trajetória de vida, entraram para a história e reverberam até os dias de hoje. A repercussão, relativa ao primeiro fato, foi imensa: no âmbito político, jurídico, na imprensa nacional e estrangeira, entre intelectuais e populares. Essa comoção foi o elemento necessário na proposta de preservação do legado de Rui Barbosa, permitindo assim, a construção simbólica desse personagem. Nessa perspectiva, "Rui Barbosa foi uma das escolhas da Primeira República para servir como símbolo de legitimação do novo regime." (ANDRADE, 2020, p.2). A musealização da Vila Maria Augusta, espaço que serviu de moradia ao jurista e sua família por 28 anos, pode ser compreendida como a principal estratégia posta em curso por seus correligionários para que tal ação fosse empreendida.

A transformação de sua residência em museu também implicou no processo de silenciamento das narrativas em torno de seus empregados, filhos e até mesmo de sua esposa, D. Maria Augusta, no qual foi casado por 46 anos. Evidentemente, a presença e a importância da imagem do patrono da casa, seria maior do que a de qualquer outro personagem de sua família ou de seus empregados, afinal, "as narrativas oficiais, desde a abertura do museu, foram construídas com vistas a fortalecer o mito do homem público, sobretudo durante a administração do Dr.

⁴⁹ Graduanda em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). mesquitatbeatriz@gmail.com

⁵⁰ Graduando em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). gabrielmonteiroes@gmail.com

Américo Jacobina Lacombe.” (RANGEL, 2015, p.115). Ainda assim, o que se procura neste artigo é colocar em debate até que ponto o museu falhou em não buscar instrumentos para atenuar a ausência da memória de D. Maria Augusta, em seu próprio discurso expositivo, visto que, com o passar dos anos, novos debates surgiram no campo da museologia e do patrimônio sobre o papel e a função social dos museus. Além disso, é de extrema importância pontuar que as questões postas neste artigo são feitas a partir da visão dos estagiários do museu, isto é, a perspectiva aplicada nesta discussão surgiu do campo da prática da educação museal e do contato direto com o público.

Como foi exposto anteriormente, a criação deste museu perpassa principalmente pela glorificação da figura do Rui Barbosa e seus feitos enquanto pessoa pública. Ainda nesse sentido, Chagas (2002), ao questionar a tendência celebratória das formações dos acervos dentro dos museus, coloca em questão também as relações entre as instituições e as camadas mais privilegiadas, tendo como consequência a criação de muitos museus “em edifícios que um dia tiveram uma serventia diretamente ligada a estâncias que se identificam e se nomeiam como sedes de poder ou residência de indivíduos ‘poderosos’” (CHAGAS, 2002, p.64).

Assim, não é por acaso que questões ao redor do feminino e a importância de D. Maria Augusta tenham passado despercebidas nos anos seguintes à institucionalização do Museu, ainda que ela tenha sido uma figura importante para a própria constituição do espaço, uma vez que teve papel fundamental na escolha de vender a casa para o Estado Brasileiro, visto que decidiu pelo projeto da criação do Museu, apesar de ter “recebido duas propostas bem mais vantajosas do que a avaliação feita: uma de compra da casa oferecida pela embaixada inglesa e a outra de compra da biblioteca, pelo Jockey Clube de Buenos Aires.” (MAGALHÃES, 1994, p.12)

Por se tratar de um Museu-Casa, seus espaços são “criados a partir da necessidade de rememoração dos vivos para celebrar determinado personagem, para atender demandas sociais e políticas” (RANGEL, 2015, p.114). Dessa maneira, é

imprescindível que se questione não apenas como esta particularidade influencia nas problemáticas trazidas neste trabalho, mas também suas potencialidades na construção da mensagem expositiva.

Edifício, coleção e proprietário não estão desvinculados e, por isso, as relações estabelecidas entre eles favorecem a comunicação, permitem uma melhor interação com o espaço visitado e, fundamentalmente, a possibilidade de vir a perceber um determinado período histórico e a sociedade nele compreendida. (CABRAL, 2006, p.1)

Essa relação entre edifício, coleção e proprietário ao mesmo tempo que dificulta a abordagem de outros personagens, além do próprio patrono da casa, poderia também ajudar a trazer outras narrativas sobre essa mesma relação, porém, entre os outros moradores do local. Além disso, é comum que, durante as visitas mediadas, os visitantes se questionem sobre a D. Maria Augusta quando chegam ao seu quarto de vestir e comparam com o que foi visto na passagem do quarto de vestir de Rui Barbosa, muitas vezes indagando sobre a falta de peças de vestuário, e ausência de objetos pessoais de D. Maria Augusta expostos em seu quarto de vestir. A partir dessa pequena observação feita através das experiências diárias dos mediadores, fica evidente que o discurso proposto na exposição não está sendo mais o suficiente para atender às indagações da sociedade atualmente.

Refletir sobre essas novas questões que surgem é importante para que o próprio museu se pergunte como atualizar seus discursos e trazer novos debates para dentro da sua instituição. Entender a figura de D. Maria Augusta pode promover discussões sobre o papel social da mulher, não apenas na época em que estava viva, mas também com abordagens mais atuais.

Ainda que a visita a um museu casa histórica possa significar um "refúgio" ou fascínio para o visitante, a relação museológica que se deve buscar trabalhar nele é a da relação não mistificadora: pensar com que questões aquela casa e seu patrono contribuem para a compreensão dos processos sociais. (CABRAL, 2006, p.3)

Ainda segundo Cabral (2006), revisitar a exposição e seus conceitos, trazendo novas interpretações também é um caminho para atender os diferentes públicos dentro do Museu-casa, pois não é possível uma linguagem universal que compreenda todos os diferentes tipos de visitantes. Em vista disso, investir em propostas novas de comunicação seria uma maneira razoável de criar estes debates em torno de diferentes assuntos, sem se limitar apenas à imagem de Rui Barbosa.

Apesar das razões que possam ter levado à construção do Museu Casa de Rui Barbosa, é necessário que, após mais de 90 anos de história, ele também se atualize e, conseqüentemente, traga novas abordagens para o seu próprio acervo. Isso poderá proporcionar novos vínculos com os visitantes e descobertas sobre histórias que nunca tiveram o seu espaço dentro do Museu. No momento, as demandas dos visitantes por respostas ficam a cargo dos educadores, que precisam buscar cada vez mais informações sobre os outros personagens da vida de Rui Barbosa para suprir as curiosidades do público. As pesquisas recentes que vêm sendo feitas sobre Maria Augusta são essenciais para fomentar cada vez mais as discussões em torno desta figura de grande importância e para auxiliar em novos discursos nas mediações futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mariana Freitas de. Memória e poder na criação do Museu Casa de Rui Barbosa. In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 13., 2020, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: 2020. Disponível em: <https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1594059378_ARQUIVO_a12848114542fa9e06a903fb0bcd5e92.pdf>
- CABRAL, Magaly. Educação em Museus Casas Históricas. In: Site: www.ruibarbosa.gov.br, 2006.

CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. *Cadernos de sociomuseologia*, v. 19, n. 19, p.43-81, 2002. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367>>

GOUVÊA, Guaracira. A cultura material e a divulgação científica. *Cultura Material e Patrimônio de Ciência e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, p. 327-344, 2009.

MAGALHÃES, REJANE M. M. de Almeida. *Rui Barbosa na Vila Maria Augusta*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1994.

RANGEL. Aparecida. *Museu Casa de Rui Barbosa: Entre o público e o privado*. 2015. 254f. [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro].

MEMÓRIAS DO PROJETO EDUCATIVO E CULTURAL DE URUÇUCA: MUSEU ABERTO NA CIDADE DOS INVISÍVEIS

Nelson Reis da Silva Neto⁵¹, Viviane Santos Ferreira⁵²

Palavras-chave: memória; cultura; museu; patrimônio; educação.

Os fatos aqui narrados, frutos de relatos socializados em ambientes públicos, pelos habitantes uruçucenses, discorrem em Uruçuca, cidade que integra a zona cacauera, localizada ao Sul da Bahia. Os idosos natos resgatam à memória as práticas culturais e ocorrências que integram a história cidadina e consolidam a identidade do seu povo.

A percepção dos educadores da rede de ensino local é que o esforço das gerações mais antigas é preservar a herdade patrimonial, sendo os(as) anciãos(ões) fontes vivas de informações e, como método tradicional de preservação mnemônica, o conhecimento construído é passado aos mais novos nas rodas de conversa, familiares ou comunitárias.

No entanto, alguns jovens veem despropósito nessas interlocuções, culminando com bloqueios cognitivos às tentativas de comunicação e, por sua vez, comprometendo o existencialismo do patrimônio às gerações vindouras, que surgirão sem memória coletiva.

Esta relação conflituosa, entre as duas gerações, passou a ser acompanhada por educadores, ante a perceptível descompostura juvenil nos momentos de interação

⁵¹ Graduado em Administração, pelo Instituto Federal da Bahia - IFBA; Graduando e Mestrando em Museologia (PPGMuseu), pela Universidade Federal da Bahia - UFBA; Servidor Público Federal (Cargo Técnico em Arquivo), com lotação na PROAD/UFBA. E-mail: silvanetonrsn@gmail.com.

⁵² Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; Mestranda em Museologia (PPGMuseu), pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Assessoria política nas prefeituras de: Ibicuí, Caraibas e E. da Cunha. E-mail: vjslima@gmail.com.

com os sábios populares, sendo os causos⁵³ contados obstaculizados pela dispersão e desinteresse. Como em contextos desta natureza, "[...] a postura cômoda de criticar e não se envolver não condiz mais com as dinâmicas da sociedade atual [...]" (SANTOS, 2018, p. 126), consideradas ainda as implicações de apagamento cultural, em 1991 houveram esforços conjuntos e colaborativos para o desenvolvimento de métodos conciliativos: os recursos acessíveis da cidade à didática escolar, no intuito de proporcionar um aprendizado inovador e dinâmico, excedente às convenções da formalidade educacional.

O entendimento surgiu com a inédita ideia do museu-cidade, na Museologia acadêmica também denominada de museu a céu aberto, observado que "[...] a comunicação compreende a educação e a exposição, funções que são, sem dúvida, as mais visíveis do museu [...]" (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 23), daí intencionadas experiências similares às conhecidas nalguns museus e centros culturais, permeando aos sujeitos sociais a comunicabilidade com o entorno, "[...] abrindo possibilidades para a integração com o meio no qual estavam inseridos." (SANTOS, 2018, p. 115).

Inicialmente, aos estudantes foi incumbido entrevistarem moradores, no intento de resgatarem aspectos históricos relevantes à cultura e identidade local, de forma que pudessem ser associados a elementos ou símbolos representativos, materiais e/ou imateriais, existente em Uruçuca, "[...] visando à utilização do patrimônio cultural como instrumento de educação e do desenvolvimento sociocultural." (SANTOS, 2018, p. 114).

As aulas passaram a ser, também, ministradas fora dos ambientes institucionais formais, além-escolas, onde, para fins didáticos, foi construído o imaginário da cidade como um museu aberto, cujos bens estruturais, físicos e incorpóreos, incorporaram o conjunto de peças⁵⁴ em exposição, que serviram como gatilhos ativadores da memória coletiva. A configuração museal da cidade, didaticamente, concebe que

⁵³ Relato curto de um acontecimento; conto; caso sucedido; narração descontraída.

⁵⁴ para este artigo, está associado aos elementos integrantes das práticas culturais, sejam eles físicos ou não, mas que são expostos, no cotidiano, em vias públicas e privadas.

"[...] ao museu caberia restaurar o elo entre o passado e o presente com vistas à projeção do futuro [...]" (GOMES, 2015, p. 29), sendo ao porvir expectada a prevalência da memória e patrimônio.

A metodologia consistiu em aproximar a dinâmica das aulas convencionais, praticadas nas escolas, ao formato das atividades culturais mediadas em museus, numa simbiose didática mais atrativa às jovens gerações, que lhes suscitasse o interesse pelo aprendizado da cultura local, transmitida oralmente pelos preceptores populares.

Portanto, se consideramos que as escolas e os museus devem estar integrados ao meio, se ampliamos o nosso conceito de sala de aula, se envolvemos novos atores sociais nas práticas pedagógicas e museais, não podemos negar que há uma relação intrínseca entre a educação e a ação cultural, e que ambas devem ser exercidas em relação, possibilitando ampliar as dimensões de valor e sentido das ações museológicas [...] (SANTOS, 2018, p. 112).

As ações em campo foram delineadas a partir de pontos geográficos estratégicos, previamente pesquisados em bibliografias, documentos e testemunhos orais, a "[...] definir a cidade como um artefato [...] vetor de relações sociais." (SANTOS, 2018, p. 116), necessário ao aprendizado prático, auxiliado pelas experiências sensoriais nos ambientes escolhidos, acrescidos os conhecimentos herdados e predispostos à partilha comunitária.

Criado o cenário adequado ao **fato museal**⁵⁵, foi possível aos alunos perceberem a

[...] relação profunda entre o homem - sujeito conhecedor -, e o objeto, parte da realidade sobre a qual o homem igualmente atua e pode agir. Essa relação comporta vários níveis de consciência, e o homem pode apreender o objeto por intermédio de seus sentidos: visão audição, tato, etc. Essa relação supõe, em primeiro lugar e etimologicamente falando, que o homem 'admira o objeto' (GUARNIERI, 2010, p. 123).

⁵⁵ conceito museológico desenvolvido por Waldisa Rússio, como objeto de estudo da museologia científica.

O *tour* por pontos de memória da cidade foi o gatilho indutor ao resgate de informações que ainda resistem ao apagamento do tempo. Foram realizadas visitas orientadas a monumentos e arquiteturas, muitas em ruínas e do estilo eclético⁵⁶, incluso paradas nos estabelecimentos que funcionavam como oficinas artesanais, onde os artífices ainda empregavam técnicas rudimentares às suas produções.

Foi oportunizado aos grupos aprenderem receitas do preparo culinário típicos da região, legado imaterial de famílias tradicionais, ainda mantido por alguns dos seus membros, sujeitos sociais comuns que passam a protagonizar a curadoria do museu aberto, apresentando, em meio às narrativas e experimentações, elementos expositivos da cultura e tradição popular uruçuquense, como testemunhos de práticas passadas. Daí o contato com elementos imateriais, nas práticas dos ofícios, se deu pela revelação de técnicas produtivas e sensório em: oficinas artesanais, cozinhas caseiras e fazendas.

O trânsito grupal pelas vias, urbanas e rurais, foi feito mediante contextualizações a cada bem patrimonial, material e imaterial, encontrado, utilizados, metaforicamente, como objetificações musealizadas que se encontravam expostas em galerias naturais.

Peças esculpidas em madeira e objetos moldados na cerâmica, colocados à venda em calçadas-galerias, agora eram observados como artefatos em exposição neste expansivo museu, ressignificados por seu momentâneo uso no aprendizado, contextualizado ante as narrativas dos seus produtores, que explicavam não apenas as minúcias das técnicas empregadas, mas também os seus significados e origens. Para Santos (2018, p. 116), fora aplicado o "[...] olhar museológico sobre a cidade [...]".

Aos alunos foi permitida a experiência sensorial de produzir os mesmos artefatos, a fim de aproximá-los do fato museal, permeando a retenção informativa ao associarem o conteúdo teórico e narrativas à vivência prática experimentada, fazendo valer a ideia de que "[...] museu é o mundo; é a experiência cotidiana [...]" e que "[...] a

⁵⁶ Mistura de estilos arquitetônicos do passado para a criação de uma nova linguagem arquitetônica.

obra só adquire sentido e se completa diante da atitude participadora do público." (OITICICA, 2011 apud FREIRE; VERSOLATTO, 2017, pp. 45 e 50).

Diverso do que por muito tempo ocorrera nos museus tradicionais, em que os objetos expostos eram passiva e acriticamente contemplados pelo público, a didática museal aplicada em Uruçuca propôs total interação dos estudantes com o patrimônio, tornando-os partícipes dos processos criativos e expositivos, mediado por *Folkcuradores*⁵⁷.

A transcendência do ensino ante a aplicação do didatismo museal, implicou na imersão dos participantes na riqueza cultural antes invisibilizada e desassociada da identidade coletiva, mas agora com possibilidade de apropriação ante o reconhecimento e legitimação dos bens participados como patrimônio herdado e de direito comum.

A posterior condução aos monumentos que homenageiam os antigos coronéis fazendeiros, a quem são atribuídos créditos pela alavancagem econômica do plantio e comercialização do cacau, envolta a significativas articulações políticas, permitiram reflexões que corroboram com a seguinte assertiva: "[...] o processo de interpretação do patrimônio deve ser desenvolvido com função educativa." (SANTOS, 2018, p. 114), por incitar questionamentos aos distorcidos estereótipos, historicamente construídos pela elite social, como benfeitoria imagética à personificação de **pseudo-samaritanos do cacau**.

Nas aulas expositivas, promovidas em praças públicas, professores e comunidade, juntos, aturaram na desmistificação dos símbolos monumentais que refletiam relações de poder ainda prevalentes, com a missão de ressignificá-los por uma nova leitura histórica, narrada pelos invisíveis⁵⁸ que a vivenciaram e/ou ecoada dos ausentes, através dos seus herdeiros culturais, cujas vozes, outrora silenciadas ante as

⁵⁷ Quem faz curadoria popular. Sujeito comum, detentor de conhecimento popular, que exerce a curadoria.

⁵⁸ grupos marginalizados, socialmente ignorados por suas precárias condições econômicas e/ou cor de pele.

opressões desferidas pelos latifundiários, passaram a ser resgatadas à memória de fontes orais e reproduzidas.

O redirecionamento do passado aos rumos da verdade evita retrocessos e o acometimento de novas injustiças, impedindo repetições de erros a serem superados.

A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente [...] (FREIRE, 2005, p. 34).

O objetivo, alinhado ao pensamento de Brulon (2015), foi transformar as relações das pessoas com o território a partir da rerepresentação das coisas no território. Para isso foi engendrado o imaginário do museu cidadão na estratégia didática estabelecida, em vista do seu papel socioeducativo como promovedor da cultura, pois é "[...] a educação que permite ao educador e ao educando fazer uma leitura do mundo, com olhar crítico e transformador, e só seria possível sem dissociar a prática educativa da ação cultural." (SANTOS, 2018, p. 111), imprimindo sensações de afetação e insubordinação no ensino.

O trânsito nas áreas rurais, dirigidas às fazendas, foi motivada pelas imagens evocadas dos monumentos e placas de inauguração fincadas nos espaços públicos, que faziam menções lisonjeadas ao patriarcado do cacau, estando os envolvidos na atividade "[...] conscientes de que memória e esquecimento caminham juntos." (SANTOS, 2018, p. 109) e, por isso, sido necessária a **acareação histórica**, momento este em que foram confrontadas as versões difundidas pelo grupo dominante às suprimidas pelos invisíveis.

O ecomuseu, aberto aos grupos invisíveis de Uruçuca e vivenciado além-muros, permeara o aprendizado coletivo através do diálogo participativo que, nas palavras de (SANTOS, 2018, p. 111), também foi propício à "Articulação entre os saberes científico e popular, diálogo entre as linguagens erudita e popular, tendo como objetivo a busca da construção de um conhecimento mais adequado [...] tendo como

referencial o patrimônio cultural." *in situ*. Neste museu, imaginado, mas também humanizado, os públicos discentes participaram da construção e resgate de conhecimentos junto à comunidade.

[...] é possível construir conhecimento na troca, na relação entre a educação formal, não formal e informal, no respeito à experiência e à criatividade dos muitos sujeitos sociais que estão fora das academias e das escolas e que podem nos indicar caminhos e soluções muitas vezes despercebidos por nós, os quais também serão enriquecidos a partir das nossas reflexões e do conhecimento por nós produzido. (SANTOS, 2018, p. 111).

Os relatos dos silenciados descortinam inquietações de uma realidade histórica subvertida pela colonialidade, que gravita às sombras do imaginário elitista que os autopromove, em detrimento da exploração predatória afligida aos vulneráveis apenados. Mas agora "A memória da coletividade se tornaria a memória da comunidade urbana, funcionando como a alma do ecomuseu e servindo aos interesses de grupos que buscam sair da posição de subalterno para reorientar a sua identidade." (BRULON, 2015, p. 274).

Relatos aos fatos tiveram sua procedência e idoneidade confirmadas após serem averiguadas em fontes documentais confiáveis, pesquisadas nos arquivos de repartições públicas do município, a fim de legitimar este estudo, que visa a "[...] continuar criando as possibilidades que a Museologia e a Educação têm de colaborar com a conquista de uma realidade social superadora das desigualdades." (SANTOS, 2018, p. 121).

REFERÊNCIAS

BRULON, Bruno. A Invenção do Ecomuseu: o caso do Écomusée du Creusot Montceau-les-Mines e a prática da Museologia Experimental. Revista MANA, Rio de Janeiro, Vol. 21, nº 2, p. 267-295, ago. 2015.

DESVALLÉES, André. MAIRESSE, François. Conceitos-chave de Museologia. Tradução e Comentários Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2013.

FREIRE, Luane Maciel; VERSOLATTO, Giovana Cardoso. O Conceito "Museu é o Mundo", de Hélio Oiticica no Projeto "Pimp My Carroça" do Grafiteiro Mundano. Revista Jangada, Viçosa, nº 10, p. 33-52, jul/dez 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Carla Renata. O Pensamento de Waldisa Rússio Sobre a Museologia. Revista Informação & Sociologia, João Pessoa, v. 25, nº 3, p. 21-35, set./dez. 2015.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Textos e contextos de uma trajetória profissional. v. 1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Formação em Museologia no Brasil e as conquistas da sociedade democrática. Entrevista concedida à Revista Musas. Revista Brasileira de Museus e Museologia, nº 8, p. 107-127. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2018.

COMO TECER O TRABALHO DA EDUCAÇÃO EM MEIO AS TRAMAS DE UMA INSTITUIÇÃO COMO O MUSEU (- COLÔNIA) BISPO DO ROSÁRIO?

Daniele Gomes⁵⁹

Palavras-chave: Trabalho da educação. Museu. Bispo do Rosário. Cuidado. Saúde.

Foi desalinhando os lençóis e os uniformes dos internos da Colônia (Hospitalar) Juliano Moreira de forma artesanal e coletando objetos rejeitados é que Arthur Bispo do Rosário (1909-1989) criava suas obras, tecia sua existência e se afirmava enquanto sujeito, agente, para além do discurso médico. Sob o diagnóstico de “esquizofrênico paranoico”, o sergipano, negro, pobre recebeu o número de paciente 01662 e passou mais de 50 anos de sua vida no atual Museu Arthur Bispo do Rosário Arte Contemporânea (mBrac) localizado na Taquara, bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Desde aí, já é possível perceber os movimentos de ruptura existentes. Isto porque, inicialmente, o museu alocado nesse espaço idealizado enquanto um espaço manicomial fora nomeado em homenagem ao neurologista que desenvolveu a lobotomia⁶⁰, que em 1949 ganhou o Nobel de Medicina ou Fisiologia. Posteriormente, o tributo foi para a psiquiatra maceioense Nise da Silveira, cuja discordância das práticas agressivas adotadas na década de 40, como a eletroconvulsoterapia⁶¹, transformou seu campo de atuação, fomentando a terapia

⁵⁹ E-mail: danielegomess@live.com; licenciada em filosofia, mestre em educação e doutoranda em educação; atua como professora de filosofia na rede estadual do Rio de Janeiro.

⁶⁰ Também conhecida como leucotomia, é um procedimento cirúrgico, utilizado por exemplo, em casos de esquizofrenia grave. Ele consistia em seccionar dois orifícios no crânio e introduzir um instrumento afiado no tecido cerebral, com o intuito de romper algumas conexões. Pois acreditava-se que dessa forma, alguns mecanismos cerebrais seriam interrompidos. Por ser um procedimento invasivo, seus resultados foram irreversíveis e severos, consistindo em: alterações de personalidade, incapacidade de comunicação, locomoção e alimentação.

⁶¹ Método terapêutico que estimula convulsões a partir da utilização de estímulos elétricos. Cabe notar que tal procedimento sofreu muitas transformações, conforme aponta a médica Márcia de

ocupacional, com técnicas mais humanizadas, atenta as pessoas atendidas e conduzidas pelo “afeto catalizador”, ou seja, um modo de desvelo.

Tendo como fio condutor os procedimentos artísticos de Bispo do Rosário nesse espaço e sua trama vital, teço minhas investigações. Haja vista que ao longo de sua existência ele constituiu mais de 800 obras, dentre bordados, colagens, pinturas, estandartes, tapeçaria e coleções de objetos a partir de restos, descartes, de objetos do cotidiano, materiais relegados ofertados por companheiros de enclausuramento, seus visitantes ou recolhidos por ele, dentro de uma instituição de disciplinarização, inspeção, observação, vigilância. Espaço esse que, por vezes, poda as subjetividades e mina as potências (cri)ativas através de tratamentos agressivos e danosos.

Neste cenário é possível ver o quanto ele é um sujeito que foi marginalizado, seja por sua raça, sua classe, sua condição de vida e pela forma de execução de trabalho. Isto porque, historicamente as concepções de louco e de loucura foram fortemente marcadas por um viés moralizante, em que, os que recebiam tal denominação eram aqueles com comportamentos desviantes das normas socialmente estabelecidas. Ou seja, eram internados não só quem ouvia vozes inaudíveis para outrem ou tinha surtos psicóticos, mas também alcoólatras, sífilíticos, tuberculosos, vadios e toda uma classe de “degenerados”.

Talvez, a aproximação entre as artes/os artista e a loucura/o louco seja que ambos ocupam e podem ocupar o espaço da exceção, do desvio, daquilo que não precisa estar padronizado e onde há certa aceitação de práticas inusuais. Neste contexto, a principal missão de Bispo, segundo ele mesmo era inventariar o mundo existe, coletar, reunir e agrupar (BURROWES, 1999). Dito de outro modo, zelar pela memória, pelo patrimônio, pelo acervo da humanidade, cumprindo assim uma das funções sociais dos museus.

A partir dessas concepções e aproximações a ideia é pensar os limites e as possibilidades de experiências do trabalho da educação (GOMES; GONÇALVES, 2015) realizadas desde o mBrac. Cabe notar que dentro desta perspectiva, a educação é entendida enquanto “forma de proteger o mundo e de o pôr à disposição dos que têm a capacidade de o reinventar” (GOMES; GONÇALVES, 2015, p.24). Sendo assim, um processo de humanização e construção do que é partilhado em comum. Sejam valores, histórias, identidades, saberes perpassados pela renovação e a novidade, em múltiplos espaços e tempos. Assim, a educação não tem que servir ou produzir nada a ninguém e não se apresenta apenas vinculada às instituições, mas faz-se enquanto um trabalho, que em diálogo com Hannah Arendt (2009), é pensado como *ação humana*.

Para Arendt (2009) a condição de vida ativa é composta por três instâncias: o *labor*, o *trabalho* e a *ação*. O *labor* refere-se aos processos biológicos de manutenção e execução do ciclo vital da espécie. O *trabalho* diz respeito à criação de artefatos que se instauram na esfera do uso, ou seja, a fabricação de coisas que promovem o artificialismo da mundanidade. Vinculado ao gesto de consumir, não resulta em um produto final, mas na satisfação das necessidades imediatas. Já a *ação* é a atuação que precisa da interação, da presença de outros, sendo uma das interfaces da política, condição humana de pluralidade. Tendo como um de seus pontos de conexão a igualdade por um lado, haja vista que todos são humanos e por outro, a diferença, isto porque cada ser humano é único, particular, diverso daqueles que existiram, existem e virão a existir.

Por meio do discurso e da ação os indivíduos se distinguem e se inserem no mundo enquanto humanos e se revelam a outrem, ou seja, se alterizam. Por conta disso, a investigação não se centra apenas no espaço educativo do museu, mas se expande para outras relações e modos de obrar com e na educação que ocorrem no espaço da Colônia Juliano Moreira, mas que tem como linha potencializadora o

museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, haja vista a porosidade do espaço, que em suas práticas museais busca alinhar propostas com a comunidade.

Para tanto, o mBrac estrutura suas ações em três eixos: acervo, programa de exposições e educação, vinculado ao Polo de Convivência, Educação e Cultura e cuja temática atravessa os outros dois eixos e a própria instituição. Onde a entidade vai aprendendo, vai se transformando pelo território e também, sendo permeada pelos contatos, sendo friccionada, tensionada. Pois a relação museal ocorre em uma zona de contato (CLIFFORD, 2016) que muitas vezes é perpassada pelo dissenso, pelo tensionamento, nos deslocamentos, em que as instituições são transformadas, não se colocando na posição de colonizadora, mas sim, se propondo ao diálogo, a composição, a coletivização.

Sendo assim, o Polo de Convivência, Educação e Cultura é um espaço de pesquisa e formação artística que recebe projetos de muitas linguagens, experimentações e caminhos diferentes. Um de seus programas é a Casa B, que consiste em residências artísticas no museu. Nele a/o proponente é convidada/o a viver uma imersão no território, a ser afetada/o por ele e também a afetá-lo com as suas práticas. Posteriormente, as obras desenvolvidas ao longo desse período passam a fazer parte das exposições. Outro projeto muito vigoroso é o Atelier Gaia.

O Atelier Gaia atua como um coletivo composto por artistas que têm sua trajetória perpassada por sofrimentos mentais ou passagens por espaços manicomiais. Por mais que cada um tenha a sua poética, em grupo e ao longo dos anos, eles discutem, deliberam e geram os rumos que serão tomados. Para tanto, há o suporte da curadoria pedagógica e da curadoria geral do mBrac, que atua, por exemplo, na mediação entre artistas, instituições e compradores, oferecendo subsídios para as criações e fazendo as produções circularem em diferentes espaços.

Nesse sentido, há uma busca em romper com as implicações e estigmas entre a condição mental de um indivíduo e seu reconhecimento artístico restrito a uma categorização que tem um lastro de patologia, bem como, cuidado para não cair em

uma hermenêutica da obra a partir apenas da leitura biográfica. Apreciar as obras nos mais diferentes contextos colabora para reiterar e vitalizar a potência artística. Pois, por mais que as marcas e vivências sejam acontecimentos relevantes, por sua força, as criações têm existência própria e se sustentam a partir dos afetos que elas produzem, mobilizam e colocam em relação.

Ademais, há uma grande preocupação em construir ações a partir de indagações como: Qual o papel do museu? Qual a sua responsabilidade enquanto museu de território, neste território? Visto que a curadoria pedagógica e o cuidado são dois orientadores que se fazem presentes.

A curadoria pedagógica busca se afastar de certo lugar de "onipresença", unidirecionamento narrativo e autoridade para ativar a exposição a partir das relações com e entre artistas, público e obras. Sendo assim, não está submetida a uma demarcação pedagógica ou curatorial, mas subverte-a. Pensando a exposição e suas proposições a partir de um viés educativo, de (trans)formação. Viés esse que se enreda em diversas ações do mBrac, que partem da compreensão de que a arte e a educação são a ênfase das práticas, são as ferramentas de trabalho, ao passo que, não perde de vista a atuação no âmbito da saúde mental, focando nas questões qualitativas e não quantitativas, propondo muito mais questionamentos do que respostas.

Já a perspectiva de cuidado praticada se afasta do sentido tutelar e se constitui na atenção, na presença, no afeto e no cuidado com a existência daquela outra vida, daquela outra subjetividade, com os agentes que compõem as relações e os espaços. Corroborando assim com o entendimento da equipe de funcionárias/os do mBrac que percebe o espaço enquanto um museu de território, um museu comunitário, um museu no sentido expandido, isto é, um museu que vai além de suas galerias, das suas salas expositivas e de suas reservas técnicas. Pensa-se a atuação do museu no território e a ação do território no museu, numa relação de reciprocidade.

A ideia de expansão está vinculada ao sentido de arte no campo ampliando, de pensar essa relação entre os campos e, o quanto que o campo da saúde mental se expande, se encontra e converge com o campo da educação, que também está alargado e conflui com a arte e com as práticas artísticas que também se alastram e se encontram com as práticas curatoriais. Então, é uma zona de convergências e de coletivização que viabiliza uma experiência de (comum)unidade e de saúde para além da perspectiva terapêutica. Que pensa a memória desse espaço e o quanto devemos conhecer para não repetir estruturas devastadoras, como as manicomiais e também, promover formas de romper com os lugares de estigmatização e com as diversas formas de violências, como por exemplo, as que pessoas como Bispo do Rosário ainda sofrem.

Sendo assim, a reintegração psicossocial é um vigoroso caminho de atuação, pois ele humaniza seus agentes e os percebe para além de diagnósticos. Fazendo com que se consiga olhar a diferença com maior naturalidade, com maior respeito, entendendo as possibilidades e os limites das pessoas, não incapacitando-as porque elas são capazes de muitas coisas, se deixando afetar, se deixando surpreender, construindo vínculos, vivendo experiências que amalgamam temporalidades e tecem tramas vitais.

Deste modo, a abordagem metodológica que possibilita essa costura é a cartografia (KASTRUP, 2008; ROMAGNOLI, 2009) por se ater ao caráter processual e possibilitar conhecer os sentidos e as práticas educativas e subjetivas que tal espaço fomenta, mapeando as relações, as experiências, os acontecimentos, expondo afetos. Ademais, instiga a invenção, na medida em que tenta lidar com a multiplicidade e a complexidade do espaço pesquisado, haja vista que recria as geografias das relações humanas na interação com novas possibilidades no encontro com o Outro e consigo, provocando conexões, criando territórios existenciais, agenciamentos e alinhavando a pesquisa a vida.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A condição humana. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- BURROWES, Patrícia. O Universo segundo Arthur Bispo do Rosário. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- CLIFFORD, James. Museus como zonas de contato. Tradução Alexandre Barbosa de Souza e Valquiria Prates. Periódico Permanente, n. 6, 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/museus-como-zonas-de-contato?searchterm=james+clifford> .
- GOMES, Elisabete X.; GONÇALVES, Teresa N. R. Trabalho da Educação: acção humana, não-productividade e comunidade. N° 37, p. 24-46, 2015. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-invenção. In: Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (Org.). Pesquisa-invenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Nau, 1 ed, v.1, p. 465 – 489, 2008.
- ROMAGNOLI, Roberta C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. In: Psicologia e Sociedade; 21 (2):Belo Horizonte, 2009. 166 – 173.

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DOS BASTIDORES DOS MUSEUS: A CHEGADA DO ACERVO NOSSO SAGRADO NO MUSEU DA REPÚBLICA

Ana Paula Zaquieu⁶²

Palavras-chave: Decolonialidade – Racismo institucional – Acervo – Educação antirracista – Formação de professores

Este texto parte do pressuposto de que os museus considerados tradicionais podem e devem contribuir para a construção de uma visão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, destacamos a função dos setores educativos na construção de narrativas mais críticas e problematizadoras sobre a vida social, a partir não apenas de suas exposições, como também de seu acervo como um todo. Para isso, iremos discutir o potencial pedagógico da chegada da coleção “Nosso Sagrado”, a partir de um projeto educativo desenvolvido no Museu da República, voltado para a formação de professores, chamado “Bastidores de Museus”. Elegemos os professores, de um lado, porque o nosso maior público ainda hoje é o escolar, e de outro, porque ainda é muito comum a ideia do museu como um simples complemento da sala de aula.

A chegada da coleção, em setembro de 2020⁶³ veio ao encontro de todo o esforço empreendido em nosso educativo nos últimos anos, no sentido de construir ações educativas diretamente relacionadas ao acervo do museu, incluindo o que se encontra acondicionado em nossa área técnica. Desse esforço, nasceu o projeto “A República que o Palácio não mostra”, em 2018 (ZAQUIEU, 2021). Nossa intenção era propor roteiros para nossas visitas mediadas, capazes de reconhecer sujeitos e questões que considerávamos invisibilizados ao longo do circuito expositivo de longa

⁶² Graduada e Mestre em História. Educadora responsável pelo setor Educativo do Museu da República. ana.zaquieu@museus.gov.br

⁶³ A transferência da coleção do Museu da Polícia Civil para o Museu da República foi o resultado da luta de décadas do povo de santo e simpatizantes, liderada por lideranças de comunidades tradicionais terreiro. Em 2017, ganha forma a campanha “Liberte Nosso Sagrado”, que contou com a adesão de parlamentares, militantes de diversos movimentos sociais. Originalmente nomeada “Museu da Magia Negra”, ela passou a se chamar “Nosso Sagrado” (ALVES, 2021).

duração. Logo, entendemos que deveríamos incluir em nossa proposta, uma ação voltada para os professores, de modo que eles pudessem pensar os museus para além de seus serviços de mediação de visitas.

Entendemos que a democratização do acesso aos museus precisa ir além das suas salas de exposições. É preciso buscar meios capazes de despertar o interesse de diferentes públicos pelo complexo funcionamento de uma instituição museológica. Que entendam o que é um museu. Para isso, redefinimos os objetivos do projeto "Bastidores de Museus". Originalmente voltada para alunos do Ensino Médio, a ação foi reestruturada de modo a atender professores e alunos de licenciatura e passou a discutir, a partir da visita aos setores técnicos do museu, os "processos museais".

A ação é mensal e acontece mediante agendamento prévio de grupos de, no máximo, 25 pessoas, com duração média de três horas e meia. Os próprios técnicos conduzem a mediação em seus respectivos setores, a partir de um planejamento prévio com a equipe, durante um tempo médio de 30 minutos. Na apresentação inicial, são apresentados os objetivos da atividade, seguida de um breve panorama histórico das políticas de patrimônio, dos museus e da educação museal no Brasil; e de uma apresentação da estrutura organizacional do Museu da República. Em seguida, o grupo segue um percurso que inclui: os Setores de Acervo - Arquivo Histórico e Institucional, Biblioteca e Reserva Técnica -, onde entram em contato direto com as coleções, em suas diferentes tipologias e suportes. Também são mostradas as técnicas usadas para organizar, acondicionar, conservar e restaurar as peças sob nossa salvaguarda. Quando há tempo disponível, os técnicos detalham a trajetória de alguns objetos previamente selecionados, fornecendo informações sobre procedência e formas de uso. No setor de Pesquisa Histórica, é apresentado um pouco dos projetos de pesquisas institucionais em andamento. A chegada ao Setor Educativo fecha a ação, quando apresentamos as principais linhas de atuação do setor e reforçamos as questões tratadas na apresentação inicial, seguidas de um

rápido debate e avaliação da experiência, a partir da pergunta: O que é um museu? Quais são ou deveriam ser as suas funções educativas?

A chegada do “Sagrado Brasileiro” abriu a possibilidade de aprofundar, ainda mais, a ideia de explorar o potencial pedagógico de nossas coleções, já que são evidentes na trajetória deste acervo os indícios das contradições e disputas que marcam os processos de tombamento. Esta discussão se torna ainda mais relevante se levarmos em conta que todas as ações públicas em torno da preservação do patrimônio implicam, sempre, em atribuição de valor, em construção de identidades e sentimentos de pertença (CHUVA, 2014). Ao preencher uma grave lacuna de nosso acervo, o “Sagrado” trouxe consigo a oportunidade de construirmos, de forma efetiva, uma linha de atuação antirracista no museu. Neste sentido, cabe refletir, de imediato, sobre quais noções de valor e de representação orientaram seu tombamento, principalmente quando consideramos as formas como foi usada pelo Estado e as péssimas condições em que foi mantida durante as décadas em que esteve sob a salvaguarda do Museu da Polícia Civil (NASCIMENTO, NASCIMENTO, VERSIANI et al, 2020).

A coleção é atualmente composta por 519 objetos sagrados confiscados pela polícia civil durante batidas realizadas em terreiros de Umbanda e de Candomblé, entre 1889 e 1946. Seu tombamento, primeiro na categoria patrimônio etnográfico no país, foi registrado no livro de tombo “Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico”, sob o nome ‘Coleção Museu da Magia Negra’, em 1938⁶⁴.

Os desafios são muitos. Estamos acompanhando as pesquisas histórica e museológica, que buscam dar conta da escassez de informações disponíveis sobre os objetos que compõem a coleção. Por outro lado, entendemos como pedagógico todo o esforço empreendido pela equipe técnica do museu e as lideranças religiosas,

⁶⁴ De acordo com o dossiê de tombamento da “Coleção Museu de Magia Negra”, do IPHAN, em 1940, a coleção era composta por aproximadamente 200 peças. Ainda não encontramos informações referentes ao número de peças da coleção em 1938, ano do tombamento. Também não se sabe ao certo em que circunstâncias a coleção teve o número de peças aumentado de forma tão significativa ao longo dos anos (NASCIMENTO *et al*, 2020).

organizadas como grupo de trabalho, no sentido de garantir-lhe o tratamento digno de um bem cultural.

No momento, a pesquisa histórica avança sobre matérias de jornais e processos criminais da época em que ocorreram as batidas policiais nos terreiros, nos ajudando a entender o contexto e as estratégias que legitimaram a forte repressão às práticas religiosas de matrizes africanas. No campo museológico, o processamento técnico vem esbarrando na dificuldade em avançar em sua descrição, bem como nomear objetos que até o momento não são reconhecidos pelos critérios de classificação adotados tradicionalmente pela Museologia.

Este trabalho, realizado a tantas mãos e a partir de perspectivas tão diversas, favorece um maior alargamento das discussões sobre os processos de musealização e patrimonialização que, durante décadas, foram encaminhadas estritamente por agentes do Estado, a partir de critérios meramente estéticos, universalizantes e, por isso, excludentes. Destacamos a contribuição da coleção para a construção de novos olhares sobre as memórias oficiais da República brasileira e dos sujeitos que a constituíram – ou não – e que hoje se encontram representados/silenciados - nos grandes museus. É importante ressaltar também, a oportunidade de avançarmos na conformação de um novo protagonismo para as populações negras e originárias no campo das representações simbólicas no Brasil, garantindo, desta forma, um status mais justo para suas práticas culturais.

A diversidade dos objetos que compõe a coleção nos instiga a propor a elaboração de materiais educativos que, moldados em referenciais epistemológicos que questionam a “colonialidade”, ofereçam novos olhares sobre o que, ainda hoje, entendemos por cultura, memória e patrimônio cultural no Brasil. A ideia é afirmar as representações e práticas religiosas de matrizes africanas como partes legítimas do patrimônio brasileiro; e a memória como um direito extensivo às comunidades tradicionais, com suas formas, bem diversas entre si, de ver o mundo e significar a realidade.

Como estratégia inicial, nos inspiramos na ideia de encantamento, como pensado por (SIMAS e RUFINO (2020)), para quem encantamento seria algo que enfeitiça, inebria e, desta forma, nos estimula a criar outros sentidos para a vida e para o mundo. Encantamento que nos permite romper com o pensamento universalista e cartesiano, tão presente em nosso horizonte intelectual – e, por isso, também presente nos grandes museus e nas escolas – que continua, ainda hoje, legitimando tantos processos de opressão e silenciamentos no país.

A perspectiva adotada pretende pensar a coleção, articulando suas dimensões sagrada, histórica, museológica e patrimonial. Estão previstas a realização de formações, em diferentes formatos, publicações, produção de vídeos etc. Entendemos que os produtos e ações educativas elaboradas a partir da coleção não devem apenas dar visibilidade aos objetos que a compõem, mas principalmente tensionar as tradições de pensamento que orientaram os critérios usados na conformação de grande parte das coleções que ainda hoje integram os grandes museus brasileiros. Mais do que nunca, precisamos avançar na desconstrução desta concepção de Museologia comprometida com uma ideia de memória nacional destituída de contradições, diferenças e conflitos. Esta perspectiva, marcada pelo estímulo a sentimentos de tradição, recordação e amor por uma nação idealizada, consolidou uma visão dos museus como espaços de relíquias, transformando suas ações educativas em instrumentos disciplinadores, cujo objetivo era estimular um sentimento de pertencimento à nação, via obediência (JULIÃO, s.d.)

Como contraponto, trabalharemos com as noções de “diversidade cultural”, “pensamento crítico” e “cidadania”. Enquanto o trabalho de processamento técnico e a pesquisa histórica e museológica avançam, iremos compartilhar, através do “Bastidores de Museus,” os caminhos teórico-metodológicos, técnicos e políticos que vem sendo construídos pelo grupo de trabalho. Destacamos a dimensão política da coleção porque, tendo em vista o sistemático apagamento dos bens simbólicos e dos lugares de memória afro-indígenas pelo Estado, ela evidencia a não neutralidade do

que reconhecemos institucionalmente como dignos de reconhecimento e de valor, no campo das representações simbólicas. Neste sentido, é importante envolver a comunidade escolar, especialmente seus professores, nas discussões mais amplas e críticas sobre patrimônio e memória, de modo que a sociedade brasileira venha a compreender que boa parte do que entendemos ainda hoje como patrimônio cultural faz parte de um projeto de país, comprometido com valores civilizatórios universalizantes, racistas e heteronormativos e, por isso, indiferentes à boa parte de nossa diversidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

- Alves, Luis G. G. Liberte nosso sagrado: as disputas de uma reparação histórica. Dissertação. Niterói, PPGH/UFF, 2021.
- CHUVA, Márcia. Para descolonizar museus e patrimônio no Brasil: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro e BEZERRA, Rafael Zamorano (orgs). Noventa anos do Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014, pp. 195-210.
- JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre História do museu. Acesso eletrônico em 02/01/2022. file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/silo.tips_apontamentos-sobre-a-historia-do-museu.pdf
- SIMAS, Luis Antônio, RUFINO, Luiz. Encantamento: sobre política de vida. Rio de Janeiro, Mórula, 2020.
- NASCIMENTO, Maria [Mãe Meninazinha de Oxum], NASCIMENTO, Nilce [Mãe Nilce de Iansã], VERSIANI, Maria Helena, CHAGAS, Mário. A chegada do Nosso Sagrado no Museu da República: "a fé não costuma faiá". Rio de Janeiro: 2020, 24p. No prelo.
- ZAQUIEU, Ana Paula V. A República que o Palácio não mostra: considerações sobre a mediação de visitas num museu de História. In: Simpósio Nacional de História: História, Verdade e Tecnologia, 31, 2021, São Paulo: Anais Eletrônicos, Anpuh/Brasil.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEUS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Julia Silveira Matos⁶⁵, Gianne Zanella Atallah⁶⁶

Palavras-Chaves: Ensino de História – Museu - Professor – Musealizados – Ensino Básico

As propostas de pesquisa no campo do Ensino de História em espaços museológicos têm crescido contundentemente na última década. Isso ficou mais evidente a partir de um levantamento do Estado da Arte da temática que se centrou na busca pela localização de produções que tivessem os termos “ensino de história” e “museu”. No campo Busca de Assunto da CAPES no catálogo de teses e dissertações, assinalado o item periódico revisados por pares no idioma português, com data de publicação entre 2017 e 2021, foram encontrados 266.663 trabalhos, dentre estes, 185.576 dissertações de mestrado e 81.087 teses de doutorado referendados. Esses números que nos parecem astronômicos se reduzem drasticamente quando alteramos os termos para “ensino de História em museus”, o número de trabalhos cai

⁶⁵ Docente de História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Laboratório Independente de pesquisa em Ensino de Ciências Humanas –LABEC. Formada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2002), possui especialização em Teologia com habilitação para Ensino Religioso, mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Desenvolveu pesquisa sobre a obra do historiador Lucien Febvre. Para o mestrado dedicou-se a análise da obra do historiador Sérgio Buarque de Holanda e produziu o trabalho intitulado Sérgio Buarque de Holanda: Raízes do Brasil, diálogos com a política e a história do Brasil, dissertação defendida em 2005. Em sua tese para doutoramento analisou, de forma comparativa, o ideário nacionalista nos escritos jornalísticos de Sérgio Buarque de Holanda e Assis Chateaubriand e defendeu tese em 2008. Atualmente ministra as disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos e Brasil Contemporâneo no curso de Arquivologia e Estágio Supervisionado no curso de História Licenciatura. Atualmente pesquisa o papel das tendências historiográficas na construção dos saberes históricos nos livros didáticos. E-mail: julsilmatos@gmail.com.

⁶⁶ Doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural (PPGMP/ICH-UFPEL/RS - 2018). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (PPGMP/ICH-UFPEL/RS - 2011). Especialista em Patrimônio Cultural: Conservação de Artefatos (ILA-UFPEL/RS-1997). Graduada em História - Licenciatura Plena (FURG/RS-1993). Graduada em Museologia (Centro Universitário Claretiano – 2019). Dirigente do Núcleo de Patrimônio – SECULT/ Prefeitura Municipal de Rio Grande/RS (Fototeca Municipal Ricardo Giovannini e Pinacoteca Municipal Matteo Tonietti). Docente em História da Rede Municipal - SMED/Prefeitura Municipal do Rio Grande/RS. E-mail: gizaatallah@gmail.com.

drasticamente para 10.000 trabalhos e quando modificamos mais uma vez o termo para "Aprendizagem histórica em espaços museológicos" e não localizamos trabalhos referentes. Esse levantamento demonstra que pesquisas voltadas especificamente para analisar como se realizam as experiências de ensino e aprendizagem histórica em espaços museológicos desenvolvidas por professores de História não vem sendo foco de trabalhos. Mas, qual o motivo dessa lacuna? Primeiramente, o próprio peso que recai sobre o professor de História, que tem por missão agregar um passado, e transpor ele para lugares de guarda, como seu único guardião. Posteriormente, esse peso recai sobre a produção acadêmica, pois é preciso compreender que o Museu é um lugar interdisciplinar, assim como outros lugares de guarda, públicos diversos culturalmente e em idade, assim se faz necessário revisitar os cursos de formação de Professores, onde o Ensino de História precisa estar receptivo a essa interdisciplinaridade.

Sendo assim, a compreensão do processo de aprendizagem acontece nas intrigantes relações atuais dos sujeitos com o passado no Brasil, e como dialogam com os apagamentos da História. Isso porque são essas relações mal construídas, baseadas em visões ímpares que se refletem em ações que podemos destacar como a depredação de prédios e monumentos antigos (ou também chamados históricos), muitos já tombados como patrimônio Histórico, depredação de ruas e praças, monumentos públicos entre outros. Também comumente ouvimos entre alunos da educação básica que os mesmos não gostam de História, pois há uma herança no ensino, e que atualmente vem tendo uma quebra constante de que só há uma forma para estudar História, que está distante da compreensão e interesse dos alunos, e isso acaba se arrastando para os lugares de guarda, propriamente o Museu, que precisa ter um processo de compressão em suas ações educativas para que elas não só cumpram a missão do Museu, mas que também sejam eficientes na difusão do acervo, e promovam um interesse dentro e fora do museu, e que podemos considerar com uma lembrança para não ser esquecida, que a visita ao museu desafie

o visitante a voltar, a pesquisar em outras fontes, e conhecer a função do museu dentro da sociedade. Sobre essa questão que inquieta a tantos educadores, Flávia Caimi em seu texto intitulado "Porque os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores", publicado na revista Tempo em 2006, buscou discutir exatamente os fatores que vem contribuindo para o que se pode chamar de desencanto com o ensino de História por parte dos estudantes. Ainda a partir dessa indagação, percebemos o quanto o ensino dos conhecimentos na área de História precisa ser reformulado. Entretanto, antes que se possa pensar nos possíveis debates sobre o Museu e seus acervos enquanto conjuntos de objetos musealizados, pois o foco será pensar os Museus especificamente enquanto exemplos de espaços de aprendizagem histórica a partir de uma abordagem da História Cultural das sensibilidades em diálogo com a Teoria da Subjetividade. Nessa direção, pensar o Museu como um espaço de aprendizagens sensíveis e motivadoras de novas posições e significações em relação ao presente e às identidades individuais, nos projeta a refletir sobre como a História Cultural das sensibilidades, conforme proposta por Sandra J. Pesavento, e a Teoria da Subjetividade, proposta por Fernando Luís Gonzales Rey, podem contribuir para pesquisas nesse campo que percebe o Ensino de História enquanto objeto de estudos da ciência da História. Dessa forma, compreender as formas como se dão os processos de aprendizagem nos espaços museológicos poderá contribuir para a construção de novas ações de ensino significativo sobre a História local e nacional junto a jovens estudantes dos cursos de História, futuros docentes da educação básica. Esse foco nas contribuições da pesquisa, leva em consideração as emoções e sensibilidades dos sujeitos, envolvidos no projeto, que deverão encontrar no espaço museal recursos para a mobilização de saberes históricos e experiências com o passado ali representado pelos objetos que constituem sua musealia. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa, parte do princípio que a formação docente em História deve focar no aprendizado dos alunos de forma a estimular um processo que possibilite, como

apontou Rüsen, um "... processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente" (RÜSEN, 2010, p. 95) e se o mesmo for proposto em tal direção, poderá oferecer uma "contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico" (RÜSEN, 2010, p. 94). Para tanto, os futuros docentes e também historiadores precisam atentar para um ensino que estimule a orientação, experiência e a interpretação. Mas, para isso, sua formação deve ter sido oposta a unilateralidade, como apontou Rüsen, e principalmente distante da especialização centrada no conteudismo restrito e distante da vida prática.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia Caimi. Porque os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores. Revista Tempo, 2006. p.17-32.

Disponível:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvgWYmZsnh5t/?format=pdf&lang=pt>.

CARRETERO, Mario. Ensino da História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar Escrever Esquecer. São Paulo: Editora 34, 2006.

GEVEHR, Daniel Luciano. Entre Museus, Praças, Edifícios e Monumentos: os lugares de memória da cidade no ensino de história. Disponível:

<http://www.feevale.br/Comum/midias/02ac7f84-4a3c-450f-90cc-ac32f403b64d/ENTRE%20MUSEUS,%20PRA%C3%87AS,%20EDIF%C3%8DCIOS%20E%20MONUMENTOS%20OS%20LUGARES%20DE%20MEM%C3%93RIA%20DA%20CIDADE%20NO%20ENSINO%20DA%20HIST%C3%93RIA.pdf>

GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços indentitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. Disponível:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216748>

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RÜSEN, Jorn. Jorn Rüsen e o Ensino de História. Paraná: Editora da UFPR, 2010.

Ficha Técnica

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministério do Turismo

Carlos Brito

Secretaria Especial de Cultura

Hélio Ferraz de Oliveira

Instituto Brasileiro de Museus

Pedro Machado Mastrobuono

Museu Histórico Nacional

Aline Montenegro Magalhães
(Diretora Substituta)

Divisão Técnica

Fernanda Santana Rabello de Castro

Setor de Dinâmica Cultural

Diogo Guarnieri Tubbs

Núcleo de Educação

Servidores

Diogo Guarnieri Tubbs

Flávio Rezende de Carvalho

Lúcia da Mata Coutinho

Silvana de Pinho

Núcleo de Pesquisa

André Amud Botelho

Álvaro Marins

Daniele Delgiudice Andrada

Núcleo de Expografia

Servidoras

Simone Kimura

Valéria Regina Abdalla Farias

Apoio Administrativo

George de Abreu

Assessoria de Comunicação

Geyzon Dantas Bezerra

Comissão Organizadora do 2ºSME

Fernanda Santana Rabello de Castro

Jonatan da Silva

Juliana Maria de Siqueira

Thiago Consiglio

Organização

Fernanda Santana Rabello de Castro

Projeto Gráfico

Fernanda Santana Rabello de Castro

