

# EDUCAÇÃO MUSEAL: conceitos, história e políticas

**4** Museologia social, decolonialidade e educação museal & Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos



MUSEU  
HISTÓRICO  
NACIONAL

# EDUCAÇÃO MUSEAL: conceitos, história e políticas

## 4 Museologia social, decolonialidade e educação museal & Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos

Organizadores: Fernanda Castro  
Ozias Soares  
Andréa Costa



2020

M986e Museu Histórico Nacional (Brasil).

Educação museal : conceitos, história e políticas / organizadores: Fernanda Castro, Ozias Soares, Andréa Costa. Rio de Janeiro : Museu Histórico Nacional, 2020.

77 p. : il. – (Museologia social, decolonialidade e educação museal & Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos IV).

ISBN: 978-65-88035-05-4

I. Museus – aspectos educacionais. 2. Educação – museus. I. Castro, Fernanda. II. Soares, Ozias. III. Costa, Andréa. IV. Título.

CDD 069.15

# SUMÁRIO

<b>Educação Museal: conceitos, história e políticas</b>	
Vania Drummond Bonelli	5
<b>Apresentação</b>	
Fernanda Castro, Ozias de Jesus Soares, Andréa Fernandes Costa	6
<b>Prefácio</b>	
Mario de Souza Chagas	10
<b>Museologia Social, Decolonialidade e Educação Museal</b>	17
<b>A Educação Museal e seu papel num projeto decolonial da Museologia</b>	
Juliana Siqueira	18
<b>Refletindo o Museu: um exercício decolonial para uma Educação Museal desobediente</b>	
Gabriela de Assis	28
<b>Imaginar um fio desconhecido</b>	
Luz Helena Carvajal Bautista	42
<b>Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos</b>	54
<b>Professores nos museus: uma presença desejada e necessária</b>	
Cristina Carvalho e Monique Gewerc	55
<b>A Língua Portuguesa em Nós, relato de uma experiência</b>	
Marina Toledo	67

## **EDUCAÇÃO MUSEAL: CONCEITOS, HISTÓRIA E POLÍTICAS**

O Museu Histórico Nacional tem a satisfação de apresentar a série “Educação Museal: conceitos, história e políticas”, com cinco volumes que tratam de temas diversos presentes no desenvolvimento da Educação Museal no Brasil.

Desde a criação do primeiro Curso de Museus do país, em 1932, o Museu Histórico Nacional mantém seu papel inovador e, recentemente, vem contribuindo para a implementação dos princípios e diretrizes da Política Nacional de Educação Museal.

A série tem como objetivo contribuir para a formação dos profissionais da Educação Museal, na difusão do conhecimento produzido e no incentivo à troca de experiências. Torna-se importante registrar, neste momento, a participação especial de jovens profissionais e especialistas, de todas as regiões do Brasil, de países da América Latina e da África.

Por meio da efetiva atuação do Núcleo de Educação, o museu vem construindo referências no campo do conhecimento e das práticas educativas. Agradecemos aos colaboradores do projeto, aos nossos apoiadores e ao Instituto Brasileiro de Museus, esperando que todos possam usufruir momentos de reflexão e consequentes ações inovadoras.

Vania Drummond Bonelli  
Diretora Substituta

## APRESENTAÇÃO

Em 2017, foi definida a Política Nacional de Educação Museal, após um processo de construção participativa que se iniciou em 2010 e que contou com a colaboração de educadores museais, agentes públicos, professores, estudantes, pesquisadores e demais profissionais de museus.

O texto final da Pnem apresenta os cinco princípios e as 19 diretrizes para Educação Museal no Brasil, sendo estas últimas divididas em três eixos: I - Gestão, II - Profissionais, pesquisa e formação e III - Museus e comunidade.

Entre as diretrizes do Eixo II estão aquelas que orientam o poder público, instituições e profissionais no sentido da promoção da formação profissional dos educadores museais.

A pesquisa, a realização de eventos e a oferta de cursos em diferentes níveis são exemplos de elementos necessários para essa promoção. Em todos esses casos o registro sobre práticas, concepções teóricas, conceitos e atuação política se fazem necessários.

A produção de conhecimento em Educação Museal se dá no Brasil há quase um século nos museus e no âmbito acadêmico há pelo menos 40 anos. Apesar disso, a forma difusa e descentralizada com que ocorre dificulta o conhecimento e a divulgação das pesquisas e reflexões produzidas sobre o tema.

No século XXI, a partir da instituição da Política Nacional de Museus, há uma tentativa de organização da área museal e de continuidade em suas políticas públicas, inclusive naquelas que envolvem a formação inicial e continuada dos profissionais de museus e que realizam processos museais em diferentes espaços.

Um fenômeno um pouco mais recente é a busca por uma **consolidação da Educação Museal como campo científico, profissional e político**. Nesse sentido vemos surgir uma série diversa de fatos que contribuem para a construção do campo da Educação Museal.

Desde o processo de construção participativa da Pnem, o Museu Histórico Nacional vem estabelecendo formas de colocá-la em prática, seja por meio de seus programas, projetos e ações, seja pela constituição de uma equipe e legado institucional.

A partir das orientações dessa política o museu estruturou seu Núcleo de Educação e elaborou, de forma participativa, o Programa Educativo e Cultural - a Política Educacional do MHN, documento que apresenta diagnósticos, estrutura organizativa, concepções e conceitos orientadores do trabalho educativo e as atribuições dos integrantes da equipe de profissionais de educação do museu.

O Núcleo de Educação é organizado, atualmente, em três programas:

- 1 - Programa de desenvolvimento e formação do público;
- 2 - Programa de pesquisa e criação em Educação Museal e
- 3 - Programa de desenvolvimento de parcerias.

É no contexto do Programa de pesquisa e criação em Educação Museal que foi criado o Grupo de Pesquisa “**Educação Museal: conceitos, história e políticas**” (GPEM), que é vinculado ao diretório do Instituto Brasileiro de Museus na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Criado em junho de 2018, como uma linha de pesquisa do grupo “**Escritas da história em museus: objetos, narrativas e temporalidades**”, também vinculado ao diretório do Ibram no CNPq, um ano depois do início de suas atividades, o GPEM foi transformado em um grupo autônomo.

Com encontros mensais que realizam leituras e debates de textos e referências na temática da Educação Museal, o grupo reúne integrantes de diversas instituições e regiões do Brasil, promovendo também eventos, cursos, parcerias e, agora, inaugurando a realização de publicações.

Entendemos a **Educação Museal como um campo científico em construção**, que produz conhecimento específico na relação entre museus, universidades, pontos de memória, escolas e demais espaços onde ocorram processos de formação integral. Temos a Pnem como referência e a entendemos a **Educação Museal como um conceito histórico e teoricamente referenciado que está em processo de construção coletiva**.

Nosso grupo tem integrantes com diversos níveis de formação e que pertencem a diversos tipos de instituições, como museus, centros de ciência, centros culturais, escolas, universidades, empresas de turismo e consultoria em diversos assuntos. Nossas reuniões e eventos são abertos à participação.

Acreditamos que a diversidade de pessoas, crenças, epistemologias e práticas constitui a riqueza do campo da educação museal. Por isso mesmo, acreditamos na construção de uma **Educação Museal democrática, crítica, transformadora** e baseada nos contextos e circunstâncias em que nos inserimos.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de desenvolvimento de **uma Educação Museal fundamentada em premissas decoloniais, que respeitem a história e as manifestações culturais e científicas**. Entendemos que nesse contexto há semelhanças entre o que chamamos de “**eixo sul**”, incluindo entre parceiros do Brasil: México, Perú, Argentina, Chile, Equador<sup>1</sup> e Colômbia, representando a América Latina e, por enquanto, Moçambique, representando uma realidade da África que utiliza a língua portuguesa.

Nessa série de livros, intitulada “Educação Museal: conceitos, história e políticas”, contaremos com cinco volumes, cada um com dois temas e participação de autores representando o conhecimento já consagrado em nosso campo, as pesquisas recentes e as práticas da Educação Museal contemporânea. A partir de **múltiplos olhares e diferentes concepções de mundo e de Educação Museal**, os autores apresentaram uma rica gama de assuntos, experiências e pontos de vista, que contempla a diversidade de realidades, dos diferentes países e das regiões do Brasil participantes.

A ideia central dessa série é contribuir para a **difusão do conhecimento em Educação Museal e para a formação individual e coletiva dos profissionais e gestores da área**. Por isso apresentamos textos com perfil didático e indicações de pesquisa e continuidade de estudos, que permitam ao mesmo tempo o conhecimento de práticas estabelecidas na área e a reflexão sobre as mesmas.

O volume 1, trata da “História da Educação Museal no Brasil” e da “Prática político-pedagógica museal”, contando com autores do Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Sul e de Maputo (Moçambique).

No volume 2 serão tratados os temas “Educação Museal: gestão, financiamento e reconhecimento da função educativa dos museus” e “A questão da profissionalização da educação museal”.

O volume 3 trará debates em torno da “Sistematização da Educação Museal: planejamento, registro e avaliação de ações e sobre “Teoria educacional, formação, pesquisa e comunicação na Educação Museal”.

No volume 4, teremos textos sobre “Museologia social, decolonialidade e Educação Museal” e “Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos”.

Fechando a série, o volume 5 apresentará debates em torno da “Educação Museal e cibercultura” e da relação “Acessibilidade em museus e educação”.

Reunimos diversos autores, com diversos perfis e perspectivas teóricas e práticas, do Brasil, da América Latina e África, para nos brindar com seus múltiplos olhares e experiências. Esperamos, assim, contribuir para a **produção de conhecimento, as reflexões e para a formação em Educação Museal** e para o estreitamento dos laços entre profissionais, processos e instituições museais numa perspectiva democrática, soberana e transformadora da sociedade.

**Desejamos uma boa leitura!**

Fernanda Castro  
Ozias de Jesus Soares  
Andréa Fernandes Costa

#### **Notas**

I Em virtude dos desdobramentos internacionais da Pandemia de Covid-19 que ocorreram durante a produção dessa série de livros, não pudemos contar com a participação do colega do Equador.

## MEMÓRIA BRAVIA DA EDUCAÇÃO MUSEAL OU PREFÁCIO

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos  
A memória bravia lança o leme:

Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças  
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
salgando-me o rosto e o gosto.

Sou eternamente náufraga,  
mas os fundos oceanos não me amedrontam  
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a boia que me emerge.  
Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo

I

O poema “Recordar é preciso” abre o livro “Poemas da Recordação e outros movimentos”, de Conceição Evaristo. Recordar e acordar e acender pensamentos e sentimentos, intuições, sensações e memórias que tocam corações, mentes e corpos. Esse é um dos trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa Educação Museal: conceitos, história e políticas (GPEM), coordenado por Fernanda Castro, Ozias de Jesus Soares e Andréa Fernandes Costa.

Trata-se de um trabalho de “memória bravia” que “lança o leme” e diz que recordar os conceitos, histórias, narrativas e políticas da educação museal é preciso; é preciso colocar de novo o corpo, o coração e a mente na educação museal e avançar.

Trata-se de um trabalho em movimento que - como as marés vai e vem – e avança na direção de uma educação que coloca em conversa universos subjetivos e objetivos e constrói outros universos possíveis, com mais democracia, mais cidadania, mais voz, corpo, participação, solidariedade e consciência crítica.

Trata-se, por fim, de um trabalho que borda e transborda, realizado por “educanautas” – pessoas que navegam nos mares e rios da educação museal e que não temem as profundezas e superficialidades da vida humana em movimento – pessoas movidas por um imenso respeito e amor, “paixão profunda” pelo outro, pelo diferente. É isso. Aí está revelado um dos mistérios da Educação Museal.

## II

A produção do Grupo de Pesquisa Educação Museal: conceitos, história e políticas é notável. Em pouco mais de 2 anos o Grupo produziu quatro livros (volumes) fortes e outro já está a caminho; cada um deles com dois blocos temáticos. O primeiro trata da “História da Educação Museal no Brasil” e da “Prática político-pedagógica museal”; o segundo aborda a “Educação Museal: gestão, financiamento e reconhecimento da função educativa dos museus” e “A questão da profissionalização da Educação Museal”; o terceiro enfrenta os debates “Sistematização da Educação Museal: planejamento, registro e avaliação de ações” e “Teoria educacional, formação, pesquisa e comunicação na Educação Museal”.

O GPEM quer fechar a série com o quinto volume que tratará das relações entre “Educação Museal e cibercultura” e “Acessibilidade em museus e educação”; mas antes disso vai tratar com **cuidado** (aqui essa palavra merece todas as nossas atenções) da publicação do quarto livro ou volume.

## III

O volume que você (leitora, leitor e mais) tem diante dos olhos, dos ouvidos e das mãos é exatamente o quarto livro ou volume produzido pelo GPEM. A matéria prima desse livro contém ingredientes que tratam da “Museologia social, decolonialidade e educação museal” e das “Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos”.

Há neste livro um conjunto impressionante de temas e autoras. O livro tem arquitetura orgânica e é bem construído. A presença feminina é notável. Juliana Siqueira, Gabriela de Assis, Luz Helena Carvajal Bautista, Cristina Carvalho, Monique Gewerc e Marina Toledo assinam os textos de fundo, os

textos que dão sentido ao livro. Por seu turno, a organização, a curadoria do livro - realizada por Fernanda Castro, Andréa Fernandes Costa e Ozias de Jesus Soares – conta com a delicada participação de um homem.

É nesse quadro que se encaixa a minha contribuição. O livro é potente. O livro é forte. O livro também revela a força das mulheres no campo da Educação Museal no Brasil e isso não é um fenômeno recente, ainda que recentemente tenha sido revelado e escancarado.

O “Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus”, por exemplo, realizado em 1958, revisitado em 2018 por intermédio de outro Seminário e de uma publicação<sup>1</sup>, contou com decidida e destacada participação de mulheres, apesar de alguns exercícios de ocultamento.

Mulheres como Nise da Silveira, Bertha Lutz, Heloisa Alberto Torres, Regina Real, Sigrid Pôrto de Barros, Nair de Moraes Carvalho, Waldisa Rússio, Liana Rubi Tereza O. Campo e outras exercitaram a imaginação museal, envolveram-se com o tema dos museus e da educação e deixaram uma produção relevante que merece ser estudada e pesquisada.

#### IV

O primeiro conjunto de textos do livro que você acessa agora aborda o tema “**Museologia Social, decolonialidade e educação museal**” e conta com as seguintes contribuições: “A Educação Museal e seu papel num projeto decolonial da Museologia”, assinado por Juliana Siqueira; Refletindo o Museu: um exercício decolonial para uma Educação Museal desobediente, assinado por Gabriela de Assis e *Imaginar un hilo desconocido*, assinado por Luz Helena Carvajal Bautista.

O segundo conjunto de textos cuida das “**Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos**” e conta com as seguintes contribuições: “Professores nos museus: uma presença desejada e necessária”, de Cristina Carvalho e Monique Gewerc; “A Língua Portuguesa em Nós, relato de uma experiência”, de Marina Toledo.

## V

Os próximos fragmentos querem sugerir um diálogo franco entre o presente livro e o texto “Museus e patrimônios: por uma poética e uma política decolonial”, que publiquei em 2017, no volume 35 (p.121-137), da Revista do Iphan<sup>2</sup>.

Por esta vereda, o tema **Museologia Social, decolonialidade e educação museal** nos leva a pensar que os desejos e movimentos concretos de resistência, independência, rompimento com o pacto colonial e descolonização em termos políticos, econômicos e sociais, ao longo do tempo, conviveram com avanços, retrocessos e violentas ações de repressão por parte do Estado. Alguns exemplos de movimentos de resistência, rebeldia, revolta e separação podem ser encontrados na guerra guaranítica (1750-1756), na inconfidência mineira (1789), na conjuração baiana (1798-1799) e na revolução pernambucana (1817). Não raro a memória desses e outros movimentos vem sendo musealizada com tendências à domesticação<sup>3</sup>.

Um dos desafios da museologia contemporânea e da Educação Museal, explicitamente assumido pela Museologia Social - que também pode ser considerada uma Museologia Insurgente, nos termos de Boaventura de Souza Santos - é romper com as camisas de força, com as práticas de domesticação e colonização, com a anestesia e o entorpecimento produzidos pela museologia colonialista que se estrutura em bases hierárquicas e patriarcais, que flerta com o racismo e o autoritarismo, que se considera pura, que valoriza a memória do poder e os monumentos que celebram a barbárie<sup>4</sup>.

## VI

De algum modo, a memória dos movimentos citados no fragmento anterior e outras memórias constituem um patrimônio, ou melhor, um contrapatrimônio, ou, ainda melhor, um fratrimônio<sup>5</sup> que pode ser acionado a favor da vida e das liberdades humanas.

Jacques Le Goff, no último parágrafo de seu texto clássico denominado “Memória” diz: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a

alimenta, procura o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Como se pode observar nesse excerto o historiador faz votos e investe no devir como quem reconhece a indispensabilidade dos intelectuais assumirem compromissos sociais a favor da vida e da libertação dos corpos e mentes.

No mundo contemporâneo, movimentos de resistência e criatividade dos povos indígenas e quilombolas, das comunidades populares urbanas e rurais, dos moradores das favelas e das chamadas periferias continuam mobilizando afetos políticos e afetos poéticos a favor da decolonização epistêmica, política, econômica, social e cultural. Contra esses movimentos erguem-se sistematicamente os setores mais conservadores da sociedade brasileira, utilizando como argumentos a defesa da ordem e do progresso, do patrimônio privado e do desenvolvimentismo, da família idealizada e do supremacismo religioso<sup>6</sup>.

## VII

A decolonização do pensamento museológico passa pela atenção à Educação Museal, à Museologia Social, aos museus sociais e populares que no século XXI espalharam-se pelo Brasil, bem como pela defesa da paisagem cultural, dos direitos da natureza e do patrimônio imaterial, com a consciência de que nada disso tem valor em si e que tudo depende do uso que se faz desses conceitos e práticas sociais<sup>7</sup>.

Destaca-se aqui uma sugestão para futuras investigações: como articular os conceitos de Educação Museal e Museologia Social em pegada decolonial com as construções teóricas e práticas do “bem viver”, nos termos sugeridos por Alberto Acosta, especialmente em seu livro “O Bem Viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos (2016)”<sup>8</sup>?

O “Bem Viver” envolve as dimensões filosófica, ética, poética, política, social e econômica da vida em relação (mais ou menos) harmônica com a natureza e com os outros seres. O ponto de partida para a construção de sua teoria e vivência são as sociocosmogonias e as visões de mundo dos

denominados “povos originários” da América. Por esse caminho, falar em Bem Viver implica referência direta ao *sumak kawsay* (em língua quéchua); ao *suma qamaña* (em língua aymara) e ao *tekó porã* (em língua guarani)?.

## VIII

Vale registrar que durante a década de 1950, no Brasil, foram implementadas experiências inovadoras e com características de(s)coloniais e, possivelmente, mais relevantes para a museologia brasileira do que as referências das metrópoles europeias. Esse é o caso dos trabalhos realizados por Nise da Silveira (Museu de Imagens do Inconsciente), Darcy Ribeiro (Museu do Índio) e Abdias do Nascimento (Museu de Arte Negra). Mas, ainda assim, é importante ressaltar, por um lado, que essas são experiências desenvolvidas num tempo em que a cidade do Rio de Janeiro era o Distrito Federal e, por outro, que a “história da museologia” carioca não está autorizada a traduzir e falar em nome da história da museologia brasileira.

## IX

Os textos que tratam das “**Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos**” fortalecem a importância das experiências concretas, da valorização dos registros das vivências cotidianas dos setores educacionais dos museus. Em tempos de pandemia muitos projetos inovadores foram realizados e é importante que tenhamos os seus registros de memória para a história da Educação Museal em processo.

## X

Waldisa Rússio e Hugues de Varine, inspirados em Paulo Freire (e isso é notável para pensar processos educacionais decoloniais), abriram importantes brechas, frestas e frentes de combate no campo dos patrimônios, museus e museologias em âmbito nacional e internacional, em diálogo franco com a educação. É indispensável recuperar a potência poética e política dos patrimônios e dos museus em perspectiva decolonial, o que significa

contribuir com os avanços dos grupos e povos subalternizados em direção à emancipação e ao exercício pleno do direito à memória, ao patrimônio, ao museu e à cidadania.

## XI

Recordar é mesmo preciso. Acordar e acender a “educanauta” – a navegadora da Educação Museal que nos habita e alimenta com inspirações – é um dos reptos enfrentados pelo GPEM.

O presente livro, como já foi dito, tem arquitetura orgânica e é bem construído; mas, além disso, trata-se de um livro inspirador e que estimula a produção de outros livros e textos e artigos e pesquisas diretamente envolvidos com a Educação Museal.

Boa leitura! Boas inspirações!

Mário de Souza Chagas \*

## Notas

- 1 Ver <http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/1funcaoeducacional.pdf>
- 2 Ver <http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/5museusepatrimonios.pdf>
- 3 Idem. p.126.
- 4 Idem.
- 5 Ver <http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/9museupatrimonioecidade.pdf>
- 6 Ver <http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/5museusepatrimonios.pdf>.
- 7 Idem. p.127.
- 8 Ver o vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=h4yK2ugTvWQ> (última consulta 10 de fevereiro de 2021).
- 9 Idem. p.127.

---

\* Poeta, museólogo e doutor em Ciências Sociais. Um dos responsáveis pela Política Nacional de Museus, pelo Programa Pontos de Memória e pelo Programa Nacional de Educação Museal. Um dos criadores do Instituto Brasileiro de Museus. Atualmente é diretor do Museu da República; presidente do Movimento Internacional para uma Nova Museologia; professor da Unirio, professor colaborador no PpgMuseu da Ufba e professor visitante na ULHT. Experiência nacional e internacional no campo da Museologia, com ênfase na Museologia Social, na Educação Museal e nas práticas de memória, museus sociais e comunitários, patrimônio e política pública de cultura.

**SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
MUSEAL: PLANEJAMENTO,  
REGISTRO E AVALIAÇÃO DE  
AÇÕES EDUCATIVAS MUSEAIS**

# A EDUCAÇÃO MUSEAL E SEU PAPEL NUM PROJETO DECOLONIAL DA MUSEOLOGIA

Juliana Siqueira \*

Este texto convida as/os trabalhadoras/es da Educação Museal a refletirmos sobre nosso fazer, nos fortalecermos no diálogo e assumirmos nossa responsabilidade e liberdade criativa, reconhecendo que desempenhamos uma relevante função social.

Operar um *projeto decolonial* na Museologia e, por conseguinte, na Educação Museal, requer nosso desengajamento da lógica cultural hegemônica e uma tomada de posição no mundo, fundada no reconhecimento das relações de poder desumanas que estruturam a cultura dominante e na convicção de que é possível e urgente transformá-las. É preciso identificarmos, primeiramente em nós, os aspectos pelos quais somos negadas/os, inferiorizadas/os e expropriadas/os na matriz moderna/capitalista e, a partir daí, tecer laços de solidariedade com as/os demais excluídas/os, rompendo nossa cumplicidade com a violência. Nesse projeto, cada um/a tem tarefas a cumprir na reconstrução coletiva de vínculos não opressivos, feitos de um poder real e partilhado: o de cultivar a vida, aprimorando as culturas.

## Colonialidade e projeto decolonial

O conceito da *Colonialidade* emerge nas Ciências Sociais latino-americanas a partir do trabalho de pesquisadoras/es empenhadas/os em afirmar o continente como gerador de um pensamento próprio, comprometido com a transformação das condições de subalternização de seus povos e nações.

Buscando entender a inserção desvantajosa da América Latina no mundo capitalista, bem como suas estruturas sociais desiguais, elas/es concluíram pelo papel determinante dos projetos de colonização aqui instaurados. Com o conceito de *colonialismo interno*, analisaram as desigualdades regionais e a dominação exercida pelas elites sobre as demais classes e grupos sociais. E revelaram que, a despeito da emancipação das colônias em relação a suas

---

\* Agente cultural do município de Campinas, SP, responsável pelo programa de Museologia Social Laboratório do Bem-Viver. Doutora em Museologia pela Universidade Lusófona e Mestre em Ciências da Comunicação (Educomunicação) pela USP. E-mail: labdobemviver@gmail.com

metrópoles, os padrões de poder por elas implementados jamais deixaram de vigorar. A esses padrões nomeou-se *colonialidade*.

Para tais pesquisadoras/es, a colonialidade se manifesta nas dimensões da vida social: poder, ser, saber, natureza e gênero. A colonialidade do poder se ergue sobre relações racializadas, pelas quais os colonizados e suas culturas são inferiorizados, dominados e eliminados, sob o argumento da *diferença*. Por conseguinte, seus saberes são negados, e suas relações de reciprocidade, conhecimento e cuidado com a natureza, desintegradas para a exploração de recursos. Carregando valores patriarcais, a colonialidade expressa, ainda, a opressão de homens sobre mulheres, em detrimento da colaboração em equilíbrio.

Os estudos também evidenciaram a complementaridade entre a colonialidade e o projeto europeu de Modernidade. A colonização das Américas foi a condição oculta e necessária para que a Europa se fizesse centro do poder político, econômico e simbólico do mundo, instituindo o modo de produção capitalista, sua cultura e seu pensamento como universais. Assim, a promessa de emancipação do sujeito europeu se realiza às custas da desumanização dos povos do Sul, aniquilados, sequestrados e escravizados para a produção de sua riqueza e poder.

O grupo propôs o enfrentamento da colonialidade via um *giro decolonial*. Esse giro é a mudança de perspectiva desde a qual pensamento e prática social são gerados, para implodir a *dominação*. Almeja-se o reconhecimento das/os oprimidas/os, que ao longo de séculos têm elaborado e posto em marcha, em seus próprios termos, projetos outros de modernidade, cujo sentido emancipador não se faz às expensas dos demais.

Na cultura, o projeto decolonial sugere uma compreensão mais ampla da diversidade, reivindicando a autonomia e distinção entre sociedades ou mundos possíveis, convivendo num pluriverso. O lema “um mundo onde caibam todos os mundos” expressa o ideal da *democracia intercultural* numa *ecologia de saberes*, com *justiça cognitiva*.

## **Colonialidade, museus e Educação Museal**

Instituição gestada na modernidade, o museu atuou na constituição da colonialidade. Seus precursores, os gabinetes de curiosidades, guardavam e exibiam uma miríade de seres e objetos coletados em viagens ultramarinas,

como supostas testemunhas da *diferença* entre colonizadores e colonizados. Assim, contribuíram na formação do discurso sobre a inferioridade das culturas Outras frente à europeia e do argumento civilizatório que justificaria sua dominação, exploração e extermínio. A subjetividade moderna, caracterizada pelo ímpeto de domínio do ser (europeu) sobre os objetos (a natureza, os mundos Outros, seus sujeitos e suas culturas) foi alicerçada no papel educador dos museus.

Enquanto o conhecimento moderno se estruturava, com os ramos do saber derivando disciplinas científicas, museus, bibliotecas, arquivos e universidades constituíram lugares de inovação, atuando na organização, produção e disseminação do saber. Pilares da ciência moderna, essas instituições fortaleceram a colonialidade do saber, ao se colocarem como os lugares legítimos de construção do conhecimento válido.

Posteriormente, quando a noção de patrimônio histórico e cultural emergiu, os museus se tornaram as instituições responsáveis pela sua preservação. Por conseguinte, seus métodos de salvaguarda foram considerados superiores e seus profissionais, seus agentes por excelência. Essa especialização da preservação cultural disseminou-se pelo mundo graças ao predomínio político e cultural do *velho continente*. Desse modo, a forma ocidental do museu, hegemônica, invisibilizou e descartou a pertinência das demais formas de preservação existentes nas distintas culturas. Tragicamente, à medida que a modernidade avançou sobre os Outros mundos, liquidando-os, os museus pretenderam ser os guardiões da memória desses mesmos universos, acumulando tesouros saqueados, despojos e até remanescentes humanos, tecendo, sobre eles, uma história única, feita das vozes dos vencedores – ainda hoje reproduzida para perpetuar relações de dominação: uma *colonialidade da memória!*

Essa colonialidade também se expressa na Educação Museal – nas ações que reproduzem valores hegemônicos e desconsideram o protagonismo cultural, a diversidade e o papel ativo dos públicos na apropriação e mesmo na definição dos patrimônios. Mas, também e principalmente, no lugar atribuído ao setor educativo nos museus e no descaso com que, por vezes, são tratados os processos museológicos participativos, cuja natureza educativa é intrínseca à colaboração entre trabalhadoras/es da Museologia e detentoras/es de um patrimônio.

Sobre o lugar atribuído aos educativos nos museus, a precarização a que regularmente são submetidas/os as/os que lidam com o público demonstra

o quanto, na divisão social do trabalho museológico, a função educativa é desvalorizada. Outra evidência são as demissões em massa e o desmonte de projetos, programas e setores educativos ao primeiro sinal de uma crise financeira. Outra pista? A inserção periférica da Educação Museal nos currículos de graduação em Museologia.

Esse desprestígio desvela algumas premissas da modernidade/colonialidade. Primeira: os saberes, fragmentados e especializados em disciplinas, podem ser hierarquizados, valorados ou invalidados. Segunda: a importância atribuída a cada área do saber está ligada à percepção do valor econômico gerado pela atividade que a emprega. Enquanto as atividades de exploração e transformação de recursos são percebidas como produtivas, atividades que *cuidam* da reprodução social são consideradas *custos*. Terceira: a especialização de saberes, fazeres e profissionais corresponde à fragmentação do processo produtivo em uma cadeia operatória, em que o trabalhador, ao exercer uma função específica, não pode mais reconhecer-se como criador do produto final, que lhe é alienado.

Assim é com a produção do patrimônio e a musealização. Sua cadeia operatória funciona, na prática, com a divisão do trabalho entre especialistas. Os responsáveis pela *produção* do patrimônio estão no topo da hierarquia, enquanto as funções educativas, que idealmente reproduzem o seu valor, situam-se nos degraus mais abaixo. Entre ambas as posições, distribuem-se uma miríade de funções e setores. Nessa desigual divisão do trabalho opera também o viés de gênero.

A tarefa decolonial é denunciar e subverter essas premissas, reivindicando o direito de todos ao protagonismo na criação/preservação cultural. Em lugar de lutarmos para ascender nas escalas de prestígio e poder das instituições, podemos atuar para implodir essas hierarquias e propor uma organização mais horizontal e integrada dos processos museológicos, incluindo, principalmente, a voz dos grupos que por muito tempo têm figurado meramente como públicos ou, mais grave, *objetos* de estudo e exposição.

No âmbito dos museus-instituições, somos agentes imprescindíveis ao *giro decolonial*, e temos dado passos importantes. O primeiro: a consolidação de políticas públicas para o setor, sendo a PNEM um marco. O segundo: a formação de um campo teórico-prático no qual possamos assumir o protagonismo na produção do conhecimento sobre nosso fazer e afirmar a legitimidade de um pensamento construído desde o *chão* do museu, nas trocas com o público.

Já os processos museológicos participativos, realizados pelas comunidades com ou sem a colaboração de profissionais da Museologia, com frequência têm sido considerados como uma museologia de segunda categoria, à qual faltaria o rigor ou a relevância das grandes instituições. A *colonialidade da memória* reside na origem desse preconceito. No entanto, são eles os autênticos lugares de uma museologia decolonial, na qual as funções museológicas são integradas e atravessadas pela dimensão educativa. Como educadores museais, podemos prestar-lhes a escuta respeitosa e aprender com suas pedagogias, para estabelecermos o diálogo intercultural nos museus onde atuamos. Potencializar suas vozes e saberes, reconhecendo seus modos alternativos de preservação e comunicação cultural é nossa tarefa.

### **Museologia(s) e giro decolonial**

A revisão das origens da Nova Museologia revela que o mesmo *caldo* cultural do qual emergiria, décadas mais tarde, o pensamento decolonial latino-americano também nutriu os anseios por uma práxis museal comprometida com a transformação social, dos quais a Declaração de Santiago do Chile, de 1972, é evidência incontestável. A Mesa de Santiago foi um momento dialético de denúncia (de uma prática museal alheia aos problemas do continente) e, simultaneamente de anúncio (da possibilidade de um museu indutor da transformação social). Naquela época, colocar-se a serviço do desenvolvimento significou para os museus estabelecer um pacto pelo uso do patrimônio cultural em prol da elevação do nível de vida de suas populações.

Após uma década de ações engajadas pelo mundo, a Nova Museologia pôde afirmar-se como movimento internacional, institucionalizando-se. No início dos anos 1980 as experimentações deflagradas pelas provocações da Carta de Santiago contribuem formar o MINOM. Apesar de sua relevância, o movimento permanece minoritário, como pensamento e como prática, no campo museal. Convém lembrar que o termo *Nova Museologia* referia-se à práxis social e não a um campo científico, que não estava estruturado.

Efetivamente, considera-se que o campo da Museologia consolida-se nos anos 1990. Destaca-se, na sua construção epistemológica, a atuação do ICOFOM, comitê do ICOM dedicado à Museologia, e, dentro dele, o trabalho de museólogas/os latino-americanas/os. A formulação teórica da Museologia propõe o entendimento do museu como um processo

específico por meio do qual o ser humano se relaciona com a realidade. Afirma-se, ademais, que como fenômeno o museu pode adquirir variadas formas no tempo e no espaço, segundo a sociedade em que está inserido. A questão está em saber quão longe dessas teorias, influenciadas pela Nova Museologia, estão as práticas institucionais.

Ainda nos anos 1990, surgiria no espaço lusófono a Sociomuseologia, corrente que concebe a Museologia como campo em interface com as Ciências Sociais. Herdeira direta da Nova Museologia e seu corolário sobre a função social dos museus, ela se posiciona a favor de uma práxis comprometida com a vida e a dignidade humana. Para seus estudiosos, nem toda museologia é social, no sentido em que as práticas centradas *unicamente* nos objetos não servem ao bem-estar humano. É pela união entre teoria e práticas que se pode reconhecer e produzir a Sociomuseologia, uma ciência aplicada.

A Sociomuseologia desdobra-se então pelos interesses de seus pesquisadores e não propriamente por um programa teórico previamente formulado e unificado. Sendo assim, não se debruça exclusivamente sobre processos museológicos participativos ou comunitários, expressando a *complexidade* do cenário museológico, com suas contradições. Em consequência, apresenta uma diversificação temática e teórica, sujeita a lacunas sempre possíveis de serem tratadas. Entre os temas recorrentes nas pesquisas estão as políticas públicas, a gestão museal, os processos de patrimonialização ou musealização, os usos da tecnologia, a comunicação e a Educação Museal, além das colaborações voltadas à promoção do desenvolvimento local, da diversidade cultural e da cidadania. Recentemente emergem trabalhos que tematizam os estudos decoloniais.

No Brasil, a partir dos anos 2000, a abertura de cursos universitários de Museologia amplia a produção teórica. É preciso nos debruçarmos sobre os temas abordados para traçar um panorama do pensamento em vigor. As publicações do Seminário Brasileiro de Museologia e dos Encontros Nacionais dos Estudantes de Museologia poderão dar indicações do quão próximas estão as reflexões de uma prática engajada.

Embora o interesse pelo pensamento decolonial esteja em ascensão, são recentes as aproximações com os *campos teóricos* da Museologia ou da Sociomuseologia. Essa convergência solicita um esforço coletivo no sentido da sua interculturalização, pondo em diálogo suas raízes científicas e as tradições extra-científicas calcadas nas Epistemologias do Sul. Uma trilha

importante se abre nas colaborações desenvolvidas por professoras/es e pesquisadoras/es de museus universitários. São exemplos potentes a atuação da Professora Marília Xavier Cury, do MAE-USP, junto aos curadores de museus indígenas paulistas; o intercâmbio entre o corpo de docentes e servidoras/es do Museu Antropológico da UFG e as comunidades indígenas; e, ainda, a atuação da Professora Graça Teixeira junto ao Museu Afro-Brasileiro da UFBA.

Nos trânsitos entre *movimentos sociais* e *práticas museais* a convergência Museologia/ Decolonialidade também se faz evidente e efetiva. Nas conferências latino-americanas do MINOM, nos encontros da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários ou nas Jornadas Latino-Americanas de Museologia Social, desponta a construção da interculturalidade. Quanto às práticas de preservação cultural protagonizadas há séculos pelos sujeitos negados no projeto moderno/colonial, afirmamos que desde sempre são decoloniais. Elas se atualizam permanentemente, mantendo sua coerência e eficácia, a despeito da invisibilização nos âmbitos acadêmicos, profissionais e das políticas públicas. A interculturalização desses campos é uma forma de fazer-lhes justiça, como também uma condição para a descolonização de nosso mundo e a nossa humanização.

### **Educação Museal no enfrentamento à colonialidade**

Na perspectiva intercultural, o museu é o *processo* pelo qual os sujeitos recriam, dinâmica e conscientemente, suas culturas. Atuam, na qualidade de um corpo coletivo, com a própria matriz, ecologizada num pluriverso de mundos possíveis. A ação museológica é, assim, legítima para todas/os. Chamados à responsabilidade pela criação coletiva do mundo que desejam viver, elas/es se reconhecem protagonistas e humanizam-se no aprimoramento de suas relações com a alteridade. Seu desafio está em conviver em liberdade não apenas com os que partilham seus valores, mas sobretudo com aqueles que vivem uma cultura distinta.

O maior obstáculo para a interculturalização se coloca quando nos posicionamos, em alguma medida, como *consumidores/usuários* da cultura hegemônica, contribuindo inadvertidamente para a reprodução da colonialidade. Precisamos estar despertos, a fim de recuperar nossa *presença operativa* no mundo, nossa potência de cultivadores da vida. Necessitamos, então, nos silenciar e esvaziar de nossas certezas e nossa

arrogância, sobretudo quando cobertas de intenções benevolentes, para cultivar a não-violência, o respeito, a escuta e a apreciação do Outro.

A Educação Museal capaz de aportar num projeto intercultural necessita afetar os sujeitos que habitam essa matriz e deflagrar a incorporação de novos repertórios de ação. Para isso, poderá conceber e operar jogos capazes de produzir: a) deslocamento/descentramento, trazendo-nos às margens de nosso universo cultural, onde podemos perceber a aparição do Outro e ampliar nosso horizonte ético; b) abertura/vulnerabilidade, que nos favoreçam assumir a empatia com o Outro, admitindo as dimensões opressivas da colonialidade e seus desdobramentos, conduzindo-nos ao compromisso com a sua implosão; c) reconexões e laços de interdependência em relação aos outros seres, gestando um corpo coletivo atuante na criação/preservação cultural; d) disposição para coinspiração e colaboração, facultando o equilíbrio entre o dar e o receber nas trocas interculturais; e) rememoração/experimentação de práticas ancestrais que favoreçam e a incorporação de saberes, atualizando suas virtualidades, muitas vezes bloqueadas pela *pedagogia da desmemória*, instituída pela modernidade.

Pelo caminho do reconhecimento e da valorização da alteridade, o projeto decolonial nos convida a nos libertarmos da forma ocidental de museu e admitirmos que as culturas são criadas e preservadas de distintas maneiras, acionando múltiplas dimensões, tecnologias e linguagens, incorporadas com seus coloridos, gostos, cheiros, texturas e gestos, em conexão com os territórios e as dinâmicas cotidianas. A Educação Museal comprometida com a decolonialidade abre-se à escuta, ao fortalecimento e à cooperação com essas formas, nos seus próprios termos. Portanto, assume também o compromisso com a existência dos sujeitos sociais que as praticam e os modos de vida que desejam construir e preservar.

### **Indicações de pesquisa**

O texto sobre a Educação Museal e o giro decolonial baseia-se na tese de doutorado em Museologia:

[SIQUEIRA, Juliana Maria de. A Educação Museal na perspectiva da Sociomuseologia: proposta para uma cartografia de um campo em formação. Tese \(Doutorado em Museologia\). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2019.](#)

Para quem está iniciando estudos sobre o Grupo Modernidade/Colonialidade e sua proposta decolonial, recomendo uma leitura básica que historiciza e mapeia sua trajetória:

[BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít.\[online\]. 2013, n.11, pp.89-117.](#)

Em Espanhol, existe uma vasta literatura, cujas portas de entrada podem ser:

[CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La poscolonialidad explicada a los niños. Bogotá: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, 2005.](#)

[CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon \(Coord.\). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.](#)

A partir daí, o aprofundamento nos diversos aspectos dessa corrente se fará pela leitura direta de seus autores: [Aníbal Quijano](#), [Arturo Escobar](#), [Catherine Walsh](#) (discípula de Paulo Freire, com foco na educação e nas pedagogias decoloniais), [Edgardo Lander](#), [Enrique Dussel](#), [Fernando Coronil](#), [Immanuel Wallerstein](#), [Nelson Maldonado-Torres](#), [Ramón Grosfoguel](#), [Santiago Castro-Gomez](#), [Walter Dignolo](#) e [Zulma Palermo](#).

O conceito do colonialismo interno pode ser explorado por meio da leitura de [Pablo González Casanova](#), atualizado na noção de colonialidade interna discutida [aqui](#) por Letícia Cesarino.

Nas várias áreas do saber, da Antropologia à Geografia, existem pesquisadores desdobrando o tema. Os [anais](#) do 1º e 2º Congressos Epistemologias do Sul, realizados pela UNILA em 2017 e 2018 podem ajudar a mapear colaboradores em áreas de interesse mais específicas. O trabalho de [Pilar Calveiro](#) ilumina aspectos críticos sobre a memória, enquanto a leitura de [Adolfo Albán Achinte](#) é instigante para quem se interessa pelo campo da arte.

Autores não diretamente ligados ao grupo Modernidade/Colonialidade também oferecem perspectivas relevantes. [Sílvia Rivera Cusicanqui](#) traz uma abordagem crítica radical, enquanto o português [Boaventura de Sousa Santos](#) põe ênfase nas Epistemologias do Sul e na defesa de uma ecologia de saberes e da justiça cognitiva.

Muitas publicações de referência podem ser baixadas gratuitamente no site do [CLACSO](#) (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais), onde também podemos acompanhar os eventos internacionais que congregam pesquisadores de vários países e áreas. A [ALAS](#) (Asociación Latinoamericana de Sociología) e a [LASA](#) (Latin American Studies Association - grupo Otros Saberes) são duas associações cujos integrantes têm se dedicado ao estudo, debate e desdobramento do pensamento decolonial. Seus sites são fontes de pesquisa importantes.

A produção de conhecimento pelos movimentos sociais tem destaque com o Movimento Zapatista mexicano ([EZLN](#)) e é tema constante de [Raúl Zibechi](#). Já com uma abordagem feminista, indicamos a leitura de [Glória Anzaldúa](#) e [Rita Segato](#).

De grande relevância para o projeto decolonial é o mergulho nas produções de pesquisadoras/es negras/os, que desenvolvem a perspectiva afrocêntrica. Indicamos, para início de conversa, os trabalhos de Fábio Leite, Leda Maria Martins, Grada Kilomba, Kabengele Munanga, Luiz Rufino, Renato Nogueira, Sidnei Barreto Nogueira, além dos clássicos Franz Fanon, Aimé Césaire, Lélia Gonzalez e da produção filosófica de Achille Mbembe, Amadou Hampaté Bâ e Mogobe Ramose. Uma bela coletânea de textos pode ser baixada no site <https://filosofia-africana.weebly.com>.

Com relação à Nova Museologia, a [Carta de Santiago](#) está disponível online, em versão reeditada pelo Ibermuseum, acompanhada de [textos críticos](#) publicados pela Revista Museum em 1973, enfocando a museologia latino-americana. A produção de Hugues de Varine pode ser acompanhada pelo [blog](#) do autor. Um vasto banco de documentos do [MINOM](#) tem acesso livre na web. Recomendamos, ainda, acompanhar o perfil da [ABREMC](#) no Facebook. Entrando em contato com a coordenação, pode-se acessar os valiosos anais de seus encontros internacionais. Os desdobramentos atuais da Nova Museologia podem ser seguidos pela [Plataforma Drops](#). No site do [Departamento de Museologia](#) da Universidade Lusófona, é possível ter acesso a toda a produção acadêmica da pós-graduação, dedicada à Sociomuseologia. Convém explorar as edições dos [Cadernos de Sociomuseologia](#) desde 1993. Sobre as produções do ICOFOM e do ICOFOM LAM, os anais dos encontros anuais e regionais estão disponíveis no [site do comitê](#). Também se destacam seus Study Series, na aba “Publicações”. Recomenda-se, finalmente, a leitura da obra de Waldisa Rússio, publicada em papel pelo ICOM.

# REFLETINDO O MUSEU: UM EXERCÍCIO DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO MUSEAL DESOBEDIENTE

Gabriela de Assis \*

Entendendo a *branquitude*, aos moldes de Ruth Frankenberg, como “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (FRANKENBERG, 1999, p.71 *apud* PIZA, 2000, p.61), neste capítulo, busco refletir acerca da necessidade de criarmos uma perspectiva de *localização* (ASANTE, 2009) consciente da branquitude para lidar com os possíveis caminhos à inserção de pensamentos e práticas decoloniais na Educação Museal. O faço baseada na racionalidade espiritualizada do pensamento osunista e sob o olhar da dimensão política *Africana*. A escolha dessa *localização* afrocentrada não é arbitrária: é um exercício de escuta, um convite à diferença e um enfrentamento: o quanto do Museu estamos dispostos a destituir para promover a real diversidade de *agências*?

## Pedindo licença: abrindo o caminho para a decolonialidade

Segundo o filósofo afro-estadunidense Molefi Kete Asante,

agência é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.(...) Dizemos que se encontra *desagência* qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo (ASANTE, 2009, p.94-95)<sup>1</sup>.

Pensar no papel dos sujeitos subalternizados e suas *agências* na construção de novas estruturas de pensar-fazer conhecimento é uma questão que recai, com justa brutalidade, nas tentativas de construção de possíveis caminhos à chegada do paradigma decolonial nos espaços de poder nas sociedades. No caso dos museus, em específico, esta discussão não é nova – embora pareça ser mais atual que nunca. Podemos nos deparar com seus passos primeiros já nas reflexões trazidas à tona pelo movimento da museologia social, ainda

---

\* Mestranda no programa de pós-graduação em História das ciências, das técnicas e epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (HCTE-UFRJ). Email: assiscostamoreira@gmail.com

na década de 1970, explicitando “uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea” (MOUTINHO, 1993, p.7).

É imperativo lembrar, neste contexto, o que nos mostrou o intelectual crítico jamaicano Stuart Hall (1992): momentos políticos gestam movimentos teóricos. Assim sendo, os tais “condicionalismos da sociedade”, mencionados por Moutinho, representam uma via de diálogo até então inusitada em muitas áreas do conhecimento: povoada, organizada e mantida por representantes das elites, a academia absorveu demandas oriundas das lutas e resistências manifestadas, sobretudo, nos meios populares. Ganham escuta graças à notoriedade de *sujeitos subalternos*<sup>2</sup> (SPIVAK, 2010) que ascenderam às estruturas hegemônicas de validação de conhecimento Ocidental.

Desse modo, surgiram as primeiras projeções a nível acadêmico de uma possível posição pós-colonial de pensar/fazer conhecimento: com a chegada à academia de sujeitos influenciados pelos movimentos de resistência e descolonização em diversos países por toda África e Ásia. Alertaram ao mundo os estereótipos, silêncios e exclusões que as facetas ocultas do colonialismo ocuparam e ocupam na concepção moderna não apenas de mundo, mas, sobretudo, na de sujeito e nos seus processos psicossociais de formação egóica e comunitária (de si, do(a) outro(a), para o(a) outro(a), com o(a) outro(a) e para todos(as)). Evocaram a necessidade de construção de imagens racializadas fora da identidade servil ao cisheteropatriarcado eurocêntrico e explicitaram os processos de racialização das relações de poder tanto nas esferas socialmente organizadas – econômicas, políticas e culturais –; como nas privadas, referentes às dimensões psíquicas e subjetivas dos sujeitos colonizados.

Com o surgimento do *giro decolonial*, a grande questão tornou-se fazer uma contextualização crítica do pós-colonialismo, localizando a América Latina como lócus de enunciação. Se antes se pensou em como reconstruir as identidades subalternas a partir de suas experiências no âmbito do racismo europeu – via relações coloniais e/ou imperialistas –, agora assume-se o desafio epistemológico de construir “caminhos para um conhecimento não-subalternizado dos fenômenos que caracterizam o continente latino-americano” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p.73). Partindo-se, assim, das vivências e testemunhos da experiência subalterna da América Latina e suas complexidades estruturais. Em diálogo com a antropologia e a comunicação, a decolonialidade passa a agregar esta nova crítica (identificada, inicialmente,

como “estudos culturais”) para além da teoria pós-colonial, com influências dos estudos subalternos (nascidos na Índia), da filosofia africana e dos estudos feministas.

É nesse cenário, atravessada pelos eixos de opressão herdados da modernidade excludente; sob as demandas pela celebração da diversidade oriundas de diferentes segmentos da sociedade; e com um esforço contínuo para o reconhecimento da dimensão educativa dos museus como ferramenta política de transformação social, que estamos gestando a Educação Museal. É um campo novo, ainda com seus fundamentos sob construção (coletiva) e expressivamente heterogêneo, conforme já apresentado pelos e pelas colegas nos volumes que antecedem a este nesta coleção.

Não me demorarei em detalhar a maternidade coletiva de suas proposições; cujos logros residem, justamente, na composição de contribuições de diferentes áreas de conhecimento, por uma diversidade de atores – desde as cátedras universitárias aos e às profissionais que agem diretamente no pensar-fazer com o público nos museus. No entanto, considero este o ponto central à construção da reflexão que proponho neste texto: ao pensarmos nos possíveis caminhos para o campo do ponto de vista sócio-político, não podemos esquecer desta heterogeneidade e do caráter coletivo de suas conquistas, sob pena de disfarçarmos as velhas algemas em pulseiras de ouro.

Na Política Nacional de Educação Museal (PNEM), o verbete que traz a conceituação do campo informa que:

A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade (COSTA et. al., 2018, p. 73-74).

Chamo atenção ao caráter relacional da descrição e sua posição referenciada no diálogo, deixando explícita a natureza autorreflexiva de suas ações e a defesa da heterogeneidade de discursos e narrativas. É esta potência que permite proposições para o campo calcadas no olhar ao chamado *pensamento liminar* (MIGNOLO, 2003, p.11), como já podemos ver em alguns trabalhos valiosos na literatura acadêmica<sup>3</sup>.

No entanto, já diz Èsú<sup>4</sup>: *oja oja ni awon mejeji*<sup>5</sup>. É importante, ao mesmo tempo em que evocamos epistemologias não-Ocidentais (e seus papéis para a formação de uma Educação Museal libertária, intercultural e fronteiriça) não abirmos mão de refletir o quanto da nossa própria identidade racial orienta o nosso olhar nesta empreitada. Isto porque, se podemos identificar a teoria decolonial como um esforço à quebra das perspectivas eurocentradas na construção e organização das narrativas-mundo, desobedecendo às lógicas de valoração pautadas pela Europa-setentrional, ainda estamos longe do rompimento com a experiência brancocentrada sistêmica.

Para refletir (sobre) essa questão, na tentativa de contribuir para a gestação da Educação Museal como campo de conhecimento, evoco *Òsun* como fundamento epistemológico *Africana*<sup>6</sup>. Muito longe do arquétipo de sereia-Vênus-preta narcisista a que o Ocidente a vinculou, *Òsun* representa a matripotência yorubana centralizadora da criação: a gestação orgânica, afetiva e estratégica de múltiplos significados políticos; a localização intelectual que permite o rompimento da dicotomia entre interioridade e exterioridade; a diferença relacional. Seu *Ábèbè* informa a reflexão de si para enxergar o outro<sup>7</sup>. Age como operador fluido nas premissas lógicas e suas relações estruturais entre os princípios da identidade e da diferença, entre o intelectual e o material, entre o Sagrado e o Profano. Por meio de seu *Ábèbè*, sua epistemologia, conseguimos vislumbrar a ambos na mesma imagem.

### **Um exercício: reflexos decoloniais nas encruzilhadas discursivas**

Incorporando a intelectualidade osunista à decolonialidade, faço aqui um breve exercício: para refletir (sobre) os nossos modos de pensar-fazer educação nos museus, proponho situar nossas práticas e performances educativas no centro de uma encruzilhada formada pela demanda à orientação decolonial (impressão de exterioridade social) e a natureza colonial intrínseca aos museus (nossa interioridade sistêmica).

Parto do que, segundo a teoria decolonial, designa a estruturação de nosso sistema-mundo moderno/colonial: “a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’” (QUIJANO, 2002, p.4). A racialização como processo de sujeição estrutural, vigente em todas e em cada uma das estruturas de organização social e política (mesmo depois da ruptura da administração colonial), atua diretamente na designação do atual padrão mundial de poder. Ordena os papéis de *agência* e *desagência* deste padrão em sistemas materiais e simbólicos. Nesta ordenação, funda-se a ideia de separabilidade fundamental entre uma raça “branca” (centrada nas experiências culturais dos povos europeus) e as demais, estabelecendo uma hierarquia étnico-racial global referenciada. Ao mesmo tempo, vincula a esta identidade racial específica o status de universalidade – garantido pelo privilégio de operar as estruturas de poder como perspectiva neutra, central e universal. Este é o paradoxo fundante da dominação moderna: a experiência brancocentrada é situada como identitária e universal, simultaneamente.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se referênciava, no âmbito do indivíduo, a identidade racial “branca” (um reflexo identitário subjetivo), a nível sistêmico, ela se esvanecia de modo a operar como centralidade objetiva nas estruturas de poder (manifestando um processo de exterioridade). É exatamente para designar a permanência deste processo de estruturação dos lugares periféricos e centrais na organização dos nossos sistemas-mundo, a partir da racialização dos indivíduos, que se cunhou a expressão *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2000; 2002; MIGNOLO, 2007).

Creio não ser exagero algum apontar que, se a modernidade pariu o Museu como instituição, a *colonialidade do poder* tem sido sua mãe criadeira mais dedicada. Moldou com esmero a aquisição (muitas vezes, criminosa e violenta) de acervos, os discursos e narrativas propostos sobre esses, quem está autorizando essas narrativas e mesmo para quem estão direcionados esses discursos. Ao substituírem, lá no século XVIII, os mostruários por exposições (e catálogos) recheadas com as maravilhas pilhadas das invasões europeias pelo mundo, os gabinetes de curiosidades e os jardins de História Natural passaram a ingressar na ordenação da hierarquia étnico/racial moderna como exaltadores da identidade racial branca e produtores de sua centralidade sistêmica. A nível subjetivo, apresentavam a existência dos “Outros”, ratificando, portanto, a identidade branca a partir da diferença. A nível estrutural, sistematizavam, nas narrativas, a ótica brancocentrada como universal ao impor a diferença como critério para afirmar a própria

civilidade – legitimando práticas culturais, modos de organização e processos de cognição a partir dos graus de similaridade com os seus próprios. Assim, como a estabelecer que “o inferno são os outros”<sup>8</sup>, Museus já nascem tornando-se “um modo de produzir uma linguagem de ordenação de mundo” (BRULON, 2020, p. 11) a partir do olhar eurocêntrico do que é o mundo.

Há, neste sentido, talvez duas grandes discussões promovidas pela reflexão do Museu nesta nossa encruzilhada discursiva: se raça é “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSGUÉL, 2008, p. 123), quais aspectos da identidade racial branca costumam, ainda, ser mascarados pelas nossas práxis; de forma a corroborar essas hierarquias (ainda que na tentativa de de(s)colonizá-las)? E, em consequência, quais *agências* e *desagências* estão sendo promovidas no nosso pensar-fazer educação nos museus?

Conforme aconteceu com o movimento pós-colonial, a chegada da teoria decolonial na Educação Museal, junto às questões acerca de uma revisitação do Museu como articulação social e democrática, contrária ao estigma autoritário e taxonomista moderno, passou a ocupar a estrutura pré-legitimada das proposições práticas e teóricas nestes espaços. Estas, por si só são, essencialmente, hierarquizadas, brancocentradas e fortemente coloniais. Isto significa que, após décadas de reivindicações de grupos subalternizados, o debate acerca da inserção da pauta decolonial só alcançou este espaço de poder via sensibilização e aprovação da elite que o ocupa. O mergulho decolonial, neste sentido, depende do crivo criterioso de sujeitos cujas identidades se aproximam à identidade racial branca. Portanto, ainda possui uma centralidade (in)tensional colonial.

Esse fenômeno é um velho conhecido dos sujeitos subalternizados: suas experiências de organização social, cultural e política, no intuito de celebrá-las e/ou redimi-las (ou não), são propagadas socialmente pela ótica do opressor. É um fenômeno recorrente à academia desde os primeiros passos das teorias antropológicas: onde o cisheteropatriarcado-branco, como estrutura, pensa o negro, a mulher, os povos tradicionais, as sexualidades diversas e todos os outros objetos de sua opressão. Delimita contornos e recortes para esses pensamentos a partir da branquitude, informando critérios para sua abordagem e divulgação – mas não emprega os mesmos critérios para si, pois não se pensa como também portador de uma identidade racial.

Assim, por exemplo, um *Àlààfin*, um *Aladê* ou um *Obá* são lidos como “Rei” ao abordamos um determinado objeto musealizado pertencente à nobreza da progênie de Ifé; ainda que essas figuras não sejam equivalentes do ponto de vista cultural. Divindades alheias à cristandade são apresentadas fora do seu escopo epistemológico, como materialidade religiosa, apenas – quase sempre pareadas à psiquê branca em relação ao Sagrado<sup>9</sup>. Ao abordarmos em práticas educativas as opressões e apagamentos sofridos por mulheres, raramente localizamos a categoria “mulher” para além do seu recorte de gênero Ocidental – ainda que a vivência das mulheres pretas nas periferias, por exemplo, sejam prova cabal de que este recorte não abarca a maioria dos corpos lidos como “mulher” fora do campo das ideias do Ocidente. Notadamente, entendemos gênero e sexualidade como temáticas dos estudos feministas, quando são marcadores estruturantes das experiências ancestrais *Africana* (OYÈWÚMI, 1997), sendo, portanto, também objeto fundante da descolonização dos corpos e saberes do ponto de vista das questões étnico/raciais<sup>10</sup>.

Esses são apenas alguns breves exemplos para começarmos a mapear a ação da branquitude nas nossas tentativas de inserção da decolonialidade nas experiências educativas museais. Entremeadas pela *colonialidade do poder*, essa inexistência de uma percepção autoidentitária da branquitude parece exprimir a relação da diferença a partir de uma perspectiva epistemológica: em que o conhecimento usualmente apresentado no Museu é dado como geral e os dos grupos subalternos, o específico, o étnico, o diferente. Não há o caráter relacional nesta diferença – há a definição cabal de qual o conhecimento é legitimado como universal, qual o é específico.

É essa lógica colonial impressa na hierarquização a nível racial/identitário nos modos de produção e organização de conhecimentos (e sua legitimidade nos meios de pensar-fazer ciências) que caracteriza a faceta da colonialidade chamada de *colonialidade do saber* (LANDER, 1993). Nelson Maldonado-Torres nos informa que “a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e dos modos gerais de produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.130. Tradução minha) – o que promove, também, construções de territorialidades de saberes permitidos no Museu – ou em que museus determinados conhecimentos são permitidos. Esses esquemas de territorialidade nos compilam a refletir, por exemplo, caso a caso sobre a criação dos chamados “museus de território” e sua natureza (muitas vezes) responsiva, fronteiriça, à condição física e epistêmica do Museu tradicional.

Dentre todas as tipologias de museu, me parece que a *colonialidade do saber* tem sua manifestação mais tensional nos museus e centros de ciência. Assim como os Museus, a Ciência nasce da modernidade e é alimentada avidamente pela *colonialidade do poder* a goles e mais goles do chamado *mito da neutralidade científica* (JAPIASSU, 1975) e seus aportes institucionais. Esses museus (mas não somente eles), portanto, são uma dupla afirmação da colonialidade! Por este motivo, a inserção do paradigma decolonial nestes espaços encontrará uma arena muito mais hostil, cuja complexidade dos processos e das disputas elencam tantas outras dimensões (históricas, socioculturais e mesmo cognitivas) que é mais prudente não mergulharmos nelas neste texto.

É comum, nesses espaços, reservarem momentos específicos e com recortes muito bem delimitados para se abordar concepções “outras” de descrição do real<sup>11</sup>, mantendo a lógica da colonialidade ao hierarquizar os conhecimentos da cultura brancocentrada como universal (“científico”) e estabelecer o sentido identitário/racializado às demais (como “etnociência”). Assim, temos as atividades de “divulgação científica” e “as outras”, esporádicas, em “etnomatemática”, “etnoastronomia”, “etnobotânica”, etc. Sessões de planetário com temáticas em “astronomia cultural” são um exemplo comum nesse contexto.

Uma vez que atua na criação de uma hierarquia étnico-racial para ordenar o sistema-mundo, a *colonialidade* imprime categoricamente a lógica colonial nos processos subjetivos de construção das autoimagens e *agências* dos indivíduos, agindo mesmo no controle das corporalidades – processo este chamado de *colonialidade do ser* (MIGNOLO, 2007; 2003). Esta talvez seja a faceta mais explícita da colonialidade, pois ela possui uma materialidade inequívoca nos corpos subalternizados e nos sistemas de manutenção deles – cujos termos de disputa angariaram popularidade graças às demandas por mais representatividade nos espaços de poder.

No entanto, parece existir uma confusão entre processos que geram representatividade (positiva) e aqueles de *agência* à inserção de sujeitos subalternizados nos espaços físicos e simbólicos do poder e da cultura. A representatividade de grupos silenciados pela opressão colonial é, sem dúvida, um pré-requisito à de(s)colonização das estruturas museais – pois revisa, a longo prazo, as dimensões privadas dos indivíduos cujas autoimagens são diretamente marginalizadas pela colonialidade; transformando-os em alvos psíquicos da matriz colonial. Assim, é muito importante povoar

esses espaços com pessoas negras e indígenas, de sexualidades e gêneros diversos, de todas as idades e das classes economicamente desfavorecidas – sobretudo nas posições de poder. Pelo mesmo raciocínio, se faz imperativo o resgate sistemático e incisivo do protagonismo e da atuação de sujeitos subalternizados nas expressões artísticas, nas manifestações socioculturais, nos autos e acontecimentos históricos, nas produções acadêmicas e políticas.

Esta situação opera no rearranjo de natureza *bio-lógica* da colonialidade e seus atravessamentos de controle dos corpos subalternizados, uma vez que manifesta uma transição política desses de *objetos* a *sujeitos*. A teórica afro-estadunidense bell hooks argumenta que *sujeitos* “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear as suas histórias” (HOOKS, 1989, p.42). Desta maneira, quando o rapper paulista Emicida e sua companhia subalterna alega que “sem identidade, somos objetos da história” (EMICIDA *et al.*, 2015); eles acertadamente vinculam, como uma ode à decolonialidade do ser, a sua negativa à posição de objeto: defendem suas *agências* na criação da narrativa e da memória, de suas realidades e identidades. Em outras palavras, poderíamos colocar que defendem seu direito a ser e fazer o Museu – lugar de Memória social. Quando suas memórias são criadas por outros, de forma que sua “história(s) é designada somente de maneiras que definem (a) relação com aqueles que são *sujeitos*” (HOOKS, 1989, p.42), esse grupo permanece na condição de subalternidade. Portanto, em *desagência*.

Porém, ainda que mudanças nos *ethos* sociais evoquem mudanças no imaginário popular (VIEIRA, 1990) – incidindo, a longo prazo, diretamente na sensação de “pertencimento” a este espaço pelo grupo oprimido –, se o indivíduo subalternizado que ascende ao espaço de poder estiver *deslocado*, isto é, “opera de uma localização centrada na experiência do opressor” (ASANTE, 2009, p.97), ele continua em *desagência*, pois se desfaz de sua localização a nível identitário. Não estará agindo para de(s)colonização das relações de poder, mas sim reafirmando-as ao performar a branquitude invisível.

Portanto, para descolonizar os sujeitos subalternizados no Museu, é necessário empoderá-los racialmente a nível epistêmico e ideológico: decolonizar os seres, perpassa por decolonizar os saberes em sua relação imediata com o movimento de transição de um corpo subalternizado (*objeto* de sua história) para de um *sujeito*, *um agente das narrativas*. O que,

por sua vez, necessita da decolonização do poder instituído e mantido pelo Museu – incluindo suas ações localizadas na branquitude.

Esse direito à Memória, veiculado aos saberes/objetos/interações nas experiências de ser/estar do público nos museus e seus modos de significado propagados na cultura, quando mediado socialmente via prática educativa, ainda parece ser construído através da experiência referenciada na *branquitude* – que passa imediatamente a ser posicionada como universal. É imperativo que as tentativas de decolonização do Museu, via Educação Museal, sejam precedidas por um momento de reflexão intersubjetiva do lugar de organização identitária em que são concebidas para a realização de um movimento honesto e crítico de transformação social. Mesmo quando se propõem a “dar lugar”, retirar do véu do silêncio colonial determinado objeto/saber/processo cultural, é corriqueiro que ainda seja mantido no sistema de ideias da branquitude. Mas referenciado, no discurso e na prática, como universal. Continuamos, assim, a reproduzir nossa interioridade sistêmica colonial a partir de uma prática exterior (pretensa) decolonial; conforme o *Ábèbè Dourado* parece nos mostrar.

### **Ritos de encerramento – por uma Educação Museal desobediente**

Creio ser necessário evidenciar que este texto não se trata de uma demonização da identidade racial branca em si ou de um grande dedo apontador de “erros” impossíveis. O que me propus aqui é defender o lócus de enunciação consciente, uma reflexão à necessidade de reconhecimento da identidade racial a nível sistêmico, que dissolve-se em privilégios estruturais e transforma a alteridade em práxis irracional de violência (DUSSEL, 1992). Creio ser essencial que percebamos que, como nos ensina os pressupostos afrocentrados, nossos modos cognitivos, psicológicos e sociais de pensar-fazer Educação Museal devem ser fluídos, pensados e realizados por sujeitos vários, heterogêneos e plurais, diversamente localizados no sistema-mundo:

“Localização”, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporária ou permanentemente, em determinado espaço. Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se a pessoa está em lugar central ou marginal em respeito à

sua cultura. Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor (ASANTE, 2009, p.97).

Ao não localizarmos nosso olhar, acabamos por subsumir a heterogeneidade dos significados políticos intrínsecos às discussões. Lembremos o que nos ensinou Mário Chagas, museólogo, professor e cientista social brasileiro: é necessário compreender os sons e os silêncios imersos nos nossos discursos tanto quanto do que falamos, de quem está falando e, como defendo neste texto, de onde se fala (CHAGAS, 2002).

Contudo, é necessário advertir: sabemos, pela intelectualidade yorubana, que para que o trabalho fique bem feito, potente e forte, é necessário deitar uma oferta substancial. Promover a real diversidade de *agências*, cada uma à sua *localização*, seria transformar o Museu em território fronteiro, híbrido, fluído, de construção efetivamente coletiva. Seria romper com os pactos das colonialidades. Não posso deixar de elocubrar que, para decolonizar o Museu, precisamos torna-lo museu(s) – múltiplas *agências* para contar a memória, para delimitar o que é patrimônio, para criar a história, na formação de *sujeitos* diversos. Isto implicaria em descentralizá-lo mesmo das suas concepções mais intrínsecas, revirá-lo epistemologicamente, destituí-lo em múltiplos significados políticos. Significa mergulhá-lo no Rio, deixá-lo romper sua materialidade estrutural, dissolvê-lo e recriá-lo. incorporá-lo com *Òsun* e assumirmos o *Ábèbè* como amuleto político. Para desobedecer, é necessário deixar-se refletir.

[*Oore Yèyé oò!*]

## Notas

- 1 Neste trabalho, é possível expandir o conceito para incluir os subalternizados de forma geral, dentro dos seus contextos, e não apenas os sujeitos Africana – como pensa Asante originalmente.
- 2 Para Gayatri Spivak, a definição de sujeito subalterno se refere aos sujeitos que pertencem “ às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12)
- 3 A tese de doutoramento de Juliana Siqueira (2019), intitulada A Educação Museal na perspectiva da sociomuseologia: uma cartografia de um campo em formação talvez seja o exemplo mais robusto da atualidade.
- 4 Divindade do panteão das nações yorubá, bantu e fon – princípio comunicacional, ordenador, da linguagem e das trocas e, portanto, do movimento.
- 5 “A banca do mercado tem dois lados”, aforismo iorubano referente a Èsú.

- 6 Originalmente, o pensamento osunista foi proposto por Oyèronké Oyèwúmi para (re)localizar às africanidades as categorias Ocidentais de raça, gênero, sexualidade e classe dentro da teoria feminista.
- 7 Segundo a tradição nagô, *Òsun* o usa não apenas para olhar para si, mas para ver o Outro que está às suas costas.
- 8 Ponderação de Jean Paul Sartre, filósofo francês, que pode ser interpretada como a exemplificar a necessidade humana (branca?) da relação com o Outro para construção da sua própria identidade. Como este processo pode ser dolorido, eis a retórica da outricidade como fonte do “inferno”.
- 9 Quem nunca ouviu o reducionismo absurdo em que a própria Osún é declarada “deusa do amor”, apenas e simplesmente? Ou Obatalá sendo caracterizado, quase que de forma sincrética, ao Deus cristão? Ou Tupã, divindade central do panteão proto-tupi, sendo apresentado como “deus do Trovão”? Percebam que estes reducionismos não auxiliam na construção de panoramas reais sobre as culturas abordadas e seus modos de pensar/fazer a realidade, pois não conferem qualquer intelectualidade, qualquer racionalidade, a elas. São apresentadas como meros atributos.
- 10 Isto porque estas são categorias completamente híbridas do ponto de vista ancestral, onde um sujeito lido como “do sexo masculino” pode desempenhar os papéis sócio-culturais de “pai”, “esposa”, “mãe” e “criança” simultaneamente – e, ainda assim, ser lido na comunidade do terreiro como “homem”, independente da sua sexualidade.
- 11 A avalanche de propostas de atividades com olhar às africanidades no “Novembro Negro” é um exemplar clássico dessa discussão.

## Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro. 2009. p. 93-110.

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. Anais do Museu Paulista. São Paulo, Nova Série, v. 28, n. 1, p. 1-30, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007

CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. Em: Cadernos de Sociomuseologia, v.19, n.19, p.43-81. 2002. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt> Acesso em 01 de outubro de 2020.

COSTA, CHIOVATTO, CASTRO e SOARES Educação Museal. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

DUSSEL, Enrique. 1492: el encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid: Nueva Utopia, 1992. Conferências de Frankfurt.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. Em:

HALL, Stuart. Cultural studies and its Theoretical Legacies. In: GROSSBERG, Lawrence et. al. (Org.) Cultural studies. New York: Routledge, 1992, p. 277-286.

HOOBS, bell. Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black. Boston: South and Press, 1989.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. 1 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LANDER, Eduardo (org.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO. 1993

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 2008, posto online no dia 01 outubro 2012, Acesso em 23 de setembro de 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. Dossiê Diálogos do Sul. *Civitas*. Porto Alegre, v. 14, n.1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, n. 21(2-3), p. 449-514, 2007.

MOUTINHO, Mário. Sobre o conceito de museologia social. In: *Cadernos de sociomuseologia*, 1. Lisboa: ULHT. 1993.

OYÈRONKÈ, Oyèwúmi. *The Invention of Women: Making na African Sense of Western Gender Discourses*. University of Minnesota Press. 1997.

PIZA, Edith. “Porta de vidro: entrada para a branquitude”. In: Piza et alii (orgs.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South*, n. 1, v. 3, p. 533-580, 2000

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* I. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIEIRA, Luiz Renato. Cultura popular e marginalidade: relações entre imaginário popular e mudanças sociais. *Educação e Filosofia*, v. 4, n. 8, p. 29-39, 1990.

### **Música**

MANDUME. Intérprete: Emicida [Leandro Roque de Oliveira], Drika Barbosa [Adriana Barbosa], Rico Dalasam [Jefferson Ricardo da Silva], Raphão Alaafin, Muzzike, Rashid [Michel Dias Costa], Amiri [David Nascimento]. In: *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa*. São Paulo: Laboratório Fantasma. Faixa 12 (8 min).

# IMAGINAR UM FIO DESCONHECIDO

Luz Helena Carvajal Bautista \*

## **Ação educativa em museus e decolonialidade: Colômbia-Espanha**

Pensar interseções entre os estudos decoloniais<sup>1</sup> e a educação em museus é complexo - como muitos outros eixos da esfera educativa. Poderíamos dizer que a educação em museus busca ser decolonial há muito tempo - ainda que, talvez, sem se propor a isso diretamente -, porque busca ampliar, transtornar e, tomara, alterar nossa ideia sobre o mundo. O educativo se coloca, a longo prazo, como uma experiência transformadora, e isso significa impactar a maneira como percebemos o mundo. Na teoria decolonial, nossas certezas devem oscilar e romper, para perturbar o estabelecido e fazer com que nos entendamos de outra perspectiva, de outro lugar. De todo modo, essas palavras podem soar retóricas. O que quer dizer outro lugar? Onde fica? Como chego até lá?

Precisamente, o trabalho a ser feito no âmbito educativo é conseguir que essas palavras deixem de ser abstratas e se concretizem nas relações conosco e com os demais; na forma de nos concebermos como parte de uma comunidade, de um entorno, e como habitantes do planeta em convulsão, como vivemos hoje. Também nos reconhecer como herdeiros de muitas histórias já interpretadas e, sobretudo, responsáveis pelas próximas narrativas, que construam o presente e o futuro. Um museu pode servir para tudo isso? Certamente sim, mas aqui está o primeiro obstáculo à decolonização:

### **O próprio museu**

Muito já foi dito: devemos transformar o museu. E por que transformá-lo? O museu é, em si mesmo, uma instituição colonial. Nascida de uma mentalidade que pretende fornecer uma visão universalista, na qual uns povos têm a supremacia sobre outros. Em sua origem, está o germe de

---

\* Estudou Belas Artes e História da Arte na Universidad Nacional de Colombia e realizou um mestrado em Estudos Avançados em Museus e Patrimônio Histórico-Artístico na Universidad Complutense de Madrid. Trabalhou por sete anos na área de educação do MAMBO, em Bogotá, e desde 2010 é educadora no Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, em Madri. Aprecia o trabalho colaborativo, é cantora de coral e apaixonada por viagens a lugares rurais.

que a beleza e seu impacto benéfico no ser humano é apenas para alguns poucos, só para aqueles que têm acesso e para os que podem *entendê-la*.

Hoje, os museus são - ou deveriam ser - instituições vivas, graças às pessoas que fazem com que ele funcione - eles não são entidades isoladas que funcionam “porque sim”. Somos as pessoas que trabalhamos dia a dia neles que estabelecemos a sua cotidianidade; e somos suas equipes de trabalho que definimos suas narrativas e suas relações com a sociedade, com as *outras* pessoas que formam essa sociedade.

Na perspectiva do educativo, um trabalho que integre a decolonialidade poderia começar revisando a nossa própria mentalidade, nós, que trabalhamos no museu, para transformá-lo. Quer dizer, **começar por nós mesmos**. Quão aberta estou para aprender algo novo? Quão disposta estou a mudar minha visão de mundo? A me abrir a outros raciocínios? A não ter razão? A não comparar, encaixar e “compreender” usando as minhas categorias? Acredito que o trabalho como educadora parte de mim mesma.

Já existem exemplos. Essa ideia de museu “convencional” ou “tradicional” vem se transformando em muitos lugares, principalmente na América do Sul. Desde os ecomuseus, a museologia social, os museus comunitários, de bairro, efêmeros, ambulantes, até os exemplos que estamos vendo recentemente em países como Chile e Colômbia, nos quais os museus se reconfiguram e atendem a necessidades básicas de suas comunidades (como alimento e cuidado médico), a *natureza* básica de um museu se alterou.

Apesar desses inúmeros exemplos, ainda há muito caminho a percorrer para configurar e aceitar esta *outra* possibilidade de museu. Não paro de ouvir pessoas muito educadas e bem intencionadas, que acreditam e dizem abertamente que os museus são espaços somente para aqueles que sabem apreciar suas coleções; ou que se deva estar sempre em silêncio para desfrutar da experiência estética; ou que o trabalho com crianças ou com coletivos de pessoas com deficiência é menor, já que eles não “compreendem” as coleções.

Pensando mais radicalmente, acredito ser fundamental a atual discussão do ICOM sobre a definição de museu. Estamos preparados para que o museu altere radicalmente sua natureza e sirva de base para construir outra maneira de entender o mundo? Estamos abertas, como pessoas do século XXI, a aceitar uma nova história, que visibilize as relações de poder

que há cinco séculos, e ainda hoje, estruturam o mundo? Estamos abertos a falar disso? A ser decolonizados? A deixar de pensar que o meu é melhor/pior? A deixar de crer que o que eu faço não é bom nem é suficiente? A deixar de ser “os bonzinhos”? A deixar de ser vítimas? A escutar? A me desapegar do *meu* conhecimento?

Ainda que esta seja nossa melhor intenção, isso é realmente complicado. Nossa ideia de mundo, seu devenir, a maneira como o concebemos e percebemos, é o que estrutura cada uma de nossas vivências diárias. Nossa cosmogonia e a maneira como assimilamos o lugar de onde viemos estão conectadas com cada pequena ação cotidiana. Romper com essa concepção interna do mundo significa nos abandonar a um universo sem sentido e paradoxal, em que o firme, aquilo a que estamos acostumados, é quase impossível de alcançar. Abrimo-nos ao desconhecido. E isso dá muito medo (ao menos a mim), porque é como nos movimentar em areia movediça. Este terreno, que só vi em filmes, é o exemplo mais próximo que tenho para definir a sensação física que me atravessa quando penso nisso e que às vezes me é difícil de definir. Para explicar melhor, pego emprestadas as palavras de LeeWeng Choy, em um belíssimo artigo na revista #ERRATA 14: “Reconhecemos aquilo que já conhecemos. Ou, muitas vezes, projetamos sobre as coisas aquilo que conhecemos, e as reconhecemos porque as vemos de determinada maneira”<sup>2</sup>. Quer dizer, o que eu desconheço eu não vejo - e não me relaciono com isso.

Compreendo a educação em museus como este grande lugar onde adentramos juntos o desconhecido. Um lugar que podemos tornar seguro, graças ao afeto, para daí transitar pela incerteza, para desaprender, para experimentar o que está mais longe e que até agora não havíamos imaginado, para atravessar o que não conhecemos e, assim, decidir outras formas de entender o mundo e, por consequência, também outras formas de estar comigo e com os *outros/outres/otrxs*.

Propuseram que eu me aproximasse desta ideia da educação em museus a partir de uma abordagem decolonial, com uma visão Colômbia-Espanha - por quê? Creio que porque sou colombiana e vivo na Espanha, e em ambos os países tive a sorte imensa de trabalhar em áreas educativas de museus. Depois de 12 anos em Madri, hoje tenho a sensação de que nem a Europa é como eu imaginava, nem a América do Sul é como a imaginam aqui. Refiro-me à sociedade em geral, mas também especificamente aos museus e suas áreas educativas. Estar aqui me permitiu também comprovar a infinidade

de relações de poder que ainda conectam os dois lados do oceano. Como ainda persiste esta lufada de inferioridade e superioridade, entranhada em uns e em outros.

Isso me coloca em uma posição complicada, é difícil falar de duas margens ao mesmo tempo. Nem sequer me sinto cômoda falando dos colombianos na Espanha, nem dos espanhóis para colombianos, porque tudo acaba reduzido a categorias. Eu gostaria que cada pessoa viajasse, vivesse e sentisse com seu próprio corpo a experiência *do outro*, para aí sim conversar sobre o que viveu - inclusive porque, desse modo, sua visão poderia ser totalmente diferente da minha. Creio que nunca conseguirei conhecer tanto *o outro* a ponto de poder falar dele... e menos ainda para ter certezas. Penso ser mais respeitoso saber que *o outro* é sempre um desconhecido com quem posso interagir, falar, conversar, até mesmo ter uma amizade (isso seria o ideal!, retomando palavras de Lee Weng Choy<sup>3</sup>), mas sempre a partir do desconhecimento constante, ainda que isso signifique transitar permanentemente em um abismo negro. Ao chegar à definição e à certeza, perco as possibilidades de diferença e caio na colonialidade ao impor **minha visão**, por ser a única que conheço. É um desafio, eu sei... eu quase nunca consigo e encontro poucas pessoas com as quais me sinto nesse lugar. Isso sim: quando as encontramos, deixam uma marca impossível de apagar.

Nesse caso, me refiro ao que leva pessoas e sociedades a envolver-se em um pensamento de decolonialidade - mas também poderíamos estabelecer um paralelo com as áreas educativas dos museus e suas propostas. Aproximar-se do outro, do lugar de desconhecimento constante, deveria afetar a forma de abordar o trabalho com os públicos e as metodologias de trabalho: quer dizer, deveria contrapor formas colaborativas e participativas às impositivas e fechadas. Também deveria afetar os conteúdos abordados: contrapor conteúdos críticos e abertos aos discursos fechados e unilaterais.

São muitos os fios que podemos tecer entre os museus da Colômbia e da Espanha, para aprofundar um ponto de vista decolonial. Aqui vou apresentar um imaginário que una esses dois pontos geográficos. Em seus extremos vou envolver duas práticas educativas, de dois contextos distintos e sem relação prévia entre eles, com a intenção de continuar dialogando do lugar do desconhecimento. São exemplos que enuncio simplesmente à distância, com a intenção de criar curiosidade para quem se interesse em se aprofundar, para que pergunte e pesquise em primeira mão e, assim, forme sua própria impressão sobre eles. Este fio imaginado nos leva da região de

Antioquia, na Colômbia, até o País Basco, Euskadi ou Euskal Herria<sup>4</sup>, no noroeste da Espanha.

Vale destacar aqui os movimentos migratórios com origem no País Basco, que desde o século XVI estabeleceram uma comunidade importante na região colombiana de Antioquia. Essa diáspora basca também chegou a outros lugares da Colômbia e a outros países da América do Sul, principalmente Argentina e Uruguai. No entanto, refiro-me à comunidade em Antioquia porque, segundo alguns autores<sup>5</sup>, o terreno montanhoso desta região acolheu e permitiu que se mantivessem vigentes muitas de suas características sociais, etnográficas e políticas ao longo do tempo; características que, hoje em dia, são vistas concretamente nas particularidades das pessoas desta região, os *paisas*.

A partir do século XIX, em plena formação como nação independente, intelectuais colombianos ilustres promoveram e difundiram a ideia desta herança vigente, que será reunida no século XX, através de dois estudos genealógicos<sup>6</sup>. Essas genealogias buscavam recolher e destacar uma presença enorme de sobrenomes bascos (parece um filme, não?), que conferia uma categoria *diferente*, mais *alta*, claro, por demonstrar descendência dos bascos da Espanha. Por exemplo, na introdução da publicação *Bascos na Colômbia*<sup>7</sup> - um registro minucioso dos sobrenomes bascos presentes em Antioquia -, podemos ler: “O espírito empreendedor, andarilho, fundador, trabalhador; isto, da palavra empenhada e da paixão pelo jogo; e sobretudo a religiosidade, a consistência da família e da alta natalidade, e a iniciativa de se estabelecer em um território de montanhas pobres e subsolo rico é exatamente a descrição real que viajantes, sociólogos e antropólogos fizeram do povo basco”<sup>8</sup>.

A ideia de “empreendimento” não é a única herança do povo basco aos antioquenos. Também o sotaque, elementos lexicais, a arquitetura e alguns alimentos tão tradicionais atualmente, como a arepa, têm profundas relações com a origem desse povo. Mas destaco a ideia do “impulso” como esse traço característico, que muitas vezes define o *paisa*, traço herdado de um povo estrangeiro vindo da Europa. Não podemos ignorar que o próprio povo basco trava há muitíssimo tempo uma luta identitária complexa, por meio da qual se definem como diferentes em suas particularidades em relação ao resto dos espanhóis.

O que é o interessante dessa história? Quero voltar a enfatizar esse alarde em sentir-se deslocado e se conectar com o europeu que estão em jogo

nestes discursos e publicações. Sem desmerecer as inúmeras contribuições que essas genealogias puderam trazer, elas hoje abrem muitas perguntas, em particular sobre o interesse de seus autores. Qual é a linha limítrofe entre a recuperação e a manutenção de tradições e origens e a busca pela definição de uma identidade distante, e por isso *melhor*? É possível definir uma identidade a partir de traços que deveriam ser de todos? Como essa aproximação das linhas genealógicas do passado me conecta ou me distancia da minha comunidade? Até onde eu escolho essa história, essa identidade?

Não digo que se deva negar as confluências evidentes, e sim revisar até onde a necessidade de identificação esconde ou não uma recusa a certos traços próprios do que nos é próximo e autóctone, enquanto se glorifica o que é distante, que é considerado “melhor”. Cabe esclarecer que eu sou de origem *paisa* e, ao fazer essa reflexão, penso na minha própria família e na forma de identificação que isso acarreta, identificação que vejo profundamente arraigada no meu inconsciente. E são precisamente esses elementos que a decolonialidade busca revisar. Esses elementos que assumimos de tal modo que formam parte do nosso inconsciente e, ao serem questionados, alteram nossa forma de entender o mundo.

Evidentemente, eu não sou a única a fazer perguntas sobre isso. O Museu de Antioquia - em colaboração com outros museus e instituições - realizou uma transformação na sua sala colonial, em uma museografia permanente que instalou nela sua *Sala de diálogos decoloniais*, com o título “A persistência do dogma”<sup>9</sup>. Por meio do questionamento das perspectivas do catolicismo e de como seu dogma definiu a relação com o corpo, próprio e dos outros, a sala está estruturada em três partes: “O céu (ordena o chão)”; “O purgatório (é agora)”; e “O inferno (são os outros)”. Nesses pontos, combina obras de arte antigas, desde a época precolombina e sobretudo da época colonial e republicana, interpelando-as através de obras e documentos da arte contemporânea, trazendo o diálogo para o hoje, discutindo a sobrevivência de aspectos assentados na sociedade colonial do século XIX: “Entre eles, o uso das imagens, que refletiam e impunham os valores e normas com que se controlavam os comportamentos individuais e as práticas sociais. Nesta fábrica de representações, moldaram-se valores com o bom e o mau, o masculino e o feminino, o puro e o impuro, o humano e o animal, o civilizado e o bárbaro, o branco e o negro, categorias e seus opostos, que formaram esta sociedade concreta”<sup>10</sup>. É claro que essa sala não inclui o questionamento sobre a identidade do *impulso paisa*, que eu mencionei,

nem faz referência direta à migração e à instalação do povo basco. Ainda assim, amplia e ultrapassa toda uma série de elementos identitários inconscientes, somando muitos outros elementos complexos que formam parte da equação, para nos colocar em um território desconhecido, através do qual podemos estabelecer diálogos diferentes, que tornem conscientes as relações de poder a partir deste *outro* lugar, onde a arte e o espaço do museu se configuram como ponto de apoio.

Em contrapartida, do outro lado do fio, deparamo-nos com o fato de que o País Basco é a terceira comunidade autônoma da Espanha a crescer em população imigrante, atrás de Madri e Catalunha<sup>11</sup>, entre os anos de 2015 e 2019. Entre todos os imigrantes que chegam a Euskadi, a maior comunidade entre os países sul-americanos é a colombiana<sup>12</sup> - em seguida estão as comunidades de Marrocos, Romênia e Nicarágua. Curioso, não?

Deste lado do fio, gostaria de focar o projeto “Migrações”<sup>13</sup>, do Museu Zumalakarregui, que se desenvolve sob a premissa “somos todos migrantes”<sup>14</sup>, em colaboração com o Observatório Basco de Imigração Ikuspegi e outras instituições. Esse projeto é um esforço de longo prazo, que integra três eixos-chave. O primeiro deles é o âmbito expositivo, que toma forma na mostra *Leopoldina Rosa, Una historia de hoy*, expedição que dá nome a uma fragata que partiu do País Basco em 1842 e que chega ao Uruguai. Essa expedição é o referente do qual parte uma imersão na migração basca ao longo do século XIX (parte da qual será direcionada a Antioquia), até chegar aos dias atuais, em que o processo se inverte e agora é a imigração o fenômeno a reconfigurar sua comunidade. Nesse caso, destaca-se a comunidade imigrante colombiana.

Segundo o que informa o Museu Zumalakarregui, para colocar em evidência esta visão de ida e volta no eixo expositivo, foi desenvolvido um segundo eixo, chamado *projeto educativo*, junto à Herri Eskola San Andrés de Ormaiztegui. Ao longo do curso de 2018-2019, professores e alunos desse colégio levaram a cabo uma aproximação das pessoas migrantes em seu entorno, para conhecê-las, escutar seus interesses e motivações e reunir diálogos em diversos formatos, que estão incluídos na mostra expositiva (que acontece no momento em que escrevo este texto). O terceiro eixo desse projeto Migrações é o trabalho de “coesão social”<sup>15</sup>, realizado com diversas associações de migrantes, para estabelecer vínculos com o museu e a comunidade por meio de eventos que ressaltem a diversidade cultural e aproximem as pessoas do museu, como um lugar de encontro.

Este emaranhado de fios que vem de volta nos traz outras perguntas: como posso entender o presente se depende apenas de uma interpretação do passado? Como esses processos de ida e volta reconfiguram o que escolhemos como nossa comunidade? Como abrir espaços para que a viagem seja sempre compreendida em diversas perspectivas, tanto para quem viaja quanto para quem recebe o viajante? Como nos aproximar deste desconhecido, ao mesmo tempo próximo? Afinal, ainda que desconhecido, o outro carrega algo meu, e com toda certeza eu carrego algo do outro, e isso complexifica muito a situação, até torná-la paradoxal.

Ao me aproximar de exemplos como esses, são abertas conversas que contribuem com a minha prática educacional diária, porque criam perguntas diretas sobre mim mesma - e muitas dessas perguntas me abrem um buraco no estômago. Esses exemplos, como certamente acontece também com os exemplos que vocês conhecem, me interpelaram como mulher, migrante e sul-americana, mas também como ser humano de pele branca, heterossexual, com acesso à cultura e à estabilidade profissional. E, por isso, destaco o âmbito da migração, porque o considero chave na abordagem da decolonialidade. Acredito que será muito complicado me aproximar do outro se não fui eu mesma o *outro*, mas isso talvez não seja tão difícil, porque como o Museu Zumalakarregui propõe em seu projeto, todos vivemos, de alguma maneira, essa situação. Apesar disso, não ignoro que há muitos outros enfoques a partir dos quais é possível abordar a decolonialidade, como o dos feminismos, a teoria Queer, a defesa do meio ambiente e dos recursos naturais, as economias comunitárias - e com certeza me escaparão muitos mais.

O importante é que essas experiências afetem minha prática como educadora, que a atravessem. Falando da minha prática, peço licença para mencionar uma experiência que estamos desenvolvendo no Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, em associação com o Museu MAMU (Miguel Urrutia), em Bogotá, pertencente à Rede Cultural do Banco da República da Colômbia, e que temos chamado de **Trânsitos e Olhares**<sup>16</sup>. Com Diana Salas, Coordenadora da Seção de Serviços ao Público e Educativos, buscamos nos encontrar, visibilizar e aprofundar o tema da migração como experiência vital, através de três linhas de trabalho. Em primeiro lugar está o intercâmbio entre as áreas de educação dos museus, um diálogo constante para trocar nossas inquietudes e, a partir delas, vislumbrar como se colocam, no outro contexto, as circunstâncias da migração. Em seguida, buscamos um eco dessas reflexões através das coleções de ambos os

museus e de possíveis relações entre elas, para trazer novas leituras das obras e assim ampliar sua difusão e alcance.

Em segundo lugar, pensamos em ações de intercâmbio, para colocar nossos públicos em contato, e este exercício é central: não é apenas colocar em diálogo as obras, para entender que são patrimônios universais, mas que esses patrimônios se reativem hoje, abrindo espaços que rompam as barreiras de espaço e tempo e permitam que as pessoas se encontrem e conversem com outras. Em terceiro lugar estão as atividades que cada museu desenvolve em suas salas, com públicos diferentes, sejam famílias, público adulto ou infantil, fornecendo assim uma ampla margem de pontos de vista e possibilidades de pesquisa.

Há outra experiência da nossa Área de Educação que devo mencionar, que é realizada pelos meus colegas Ana Andrés, Ana Gómez e Salvador Martín, chamada **Perpetuum mobile**<sup>17</sup>, com a colaboração principal da artista e compositora Sonia Mejías e de outros músicos e artistas. Esse projeto educativo se compõe em um ciclo de três percursos musicais, realizados ao vivo no museu, e dirigidos ao público jovem e adulto, cada um deles com um formato distinto. Esses percursos, concebidos como experiências sensoriais e sonoras, partiam de relações entre a arte e a música, para envolver o espectador e vinculá-lo a um diálogo sobre crenças, saberes, vozes, culturas, línguas, migração, fronteiras e viagens, colocando no centro a discussão sobre a construção de novos relatos, a partir de releituras contemporâneas sobre as coleções históricas. Em breve, haverá uma publicação disponível no site [educathyssen.org](http://educathyssen.org), para vocês conhecerem melhor essa experiência.

Esses dois últimos projetos mencionados servem para nos perguntar: é importante que as margens se relacionem? Por quê? A partir de que lugar nos aproximamos? Creio definitivamente que o encontro é sempre enriquecedor e necessário, porque nos redimensiona em relação ao mundo; porque nos tira de nossa bolha e nos expõe ao diverso e ao diferente. Mas devo ressaltar que, como nascida e convencida de Aby Yala<sup>18</sup>, creio que, desse lado sul do Atlântico, devemos encarar o encontro sabendo-nos profissionais e especialistas em nossos contextos, reconhecendo-nos como pares, em igualdade de condições, e concebendo-nos como pessoas capazes de desenvolver processos com qualidade suficiente para fraturar este inconsciente de “*o outro distante é melhor*”.

A última pergunta, a mais importante para mim, é se seremos capazes, de verdade, de romper os estereótipos definidos por cada contexto e

estabelecer vínculos profundos a longo prazo, de aprendizagem mútua, que nos permitam crescer e responder aos enormes desafios que um mundo em pandemia e descaradamente injusto e desigual nos impõe. Eu acredito que será possível - eu ficaria feliz, estou trabalhando para isso, como muitos de vocês. Abraços e ânimo!

## Notas

- 1 Me apoio na definição de decolonialidade descrita pelo movimento emergente na América do Sul, que parte dos escritos de Aníbal Quijano: *Aníbal Quijano. Textos de Fundación*. Compilado por Palermo, Zulma y Quinteros, Pablo. Ediciones del signo. Buenos Aires. 2014.
- 2 LEE, Weng Choy. Un país con las últimas ballenas. Contemplando la historia global del arte; o, ¿entenderemos algún día lo grande que es el mundo? In: *ERRATA#14: Geopolíticas del arte contemporáneo*, acessado em <https://revistaerrata.gov.co/contenido/un-pais-con-las-ultimas-ballenas-contemplando-la-historia-global-del-arte-o-entenderemos>
- 3 idem.
- 4 Nota da Tradutora: Euskadi ou Euskal Herria é como a população basca chama, em sua língua, o território, a região e a cultura do povo basco.
- 5 Sobre este assunto, ver LÓPEZ DE MESA, Luis, *De cómo se ha formado la nación colombiana*, p. 76. Bogotá: Librería Colombiana, 1934. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9906153/f86.item>
- 6 CARTAGENA, John Alejandro Ricaurte. *Guía de los Vascos en Antioquia siglos XVI y XVII*. Primera Edición. Medellín: Centro de la Cultura Vasca Gure Mendietakoak, 2015. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/v2\\_publicaciones/es\\_publicac/adjuntos/Los%20vascos%20en%20Antioquia%20durante%20el%20reinado%20de%20los%20Austrias.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/v2_publicaciones/es_publicac/adjuntos/Los%20vascos%20en%20Antioquia%20durante%20el%20reinado%20de%20los%20Austrias.pdf)
- 7 KEREXETA, Jaime de, ABRISQUETA, Francisco de. *Vascos en Colombia*. Bogotá: Oveja Negra. 1985.
- 8 Idem, <http://centroestudiovascoantioquia.blogspot.com/>
- 9 Ver <https://www.museodeantioquia.co/exposicion/la-persistencia-del-dogma/>
- 10 Idem.
- 11 Ver “Observatorio Vas de Inmigración. Panorámica. Población de origen extranjero en la CAE 2019”, [https://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/es/pan73cas\\_DEF.pdf](https://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/es/pan73cas_DEF.pdf)
- 12 Idem.
- 13 <https://www.zumalakarregimuseoa.eus/es/museo/zumalab-1/proyecto-migraciones>
- 14 Idem
- 15 Memorial do projeto Migrações:: [https://view.publitas.com/zumalakarregimuseoa/zm\\_proyecto-migraciones\\_2018/page/6-7](https://view.publitas.com/zumalakarregimuseoa/zm_proyecto-migraciones_2018/page/6-7)
- 16 Reunido nos sites de ambos os museus: <https://www.educathyssen.org/laboratorios/transitos-miradas#tab-blog> <https://www.banrepcultural.org/bogota/actividad/el-mundo-es-un-panuelo>
- 17 <https://www.educathyssen.org/programas-publicos/recorridos-musicales-perpetuum-mobile>
- 18 *Abya Yala* é o termo usado na língua do povo Kunas, que hoje habita o norte da Colômbia e a costa caribenha do Panamá, em contraposição ao termo “América”, entendido como tendo sido imposto pelos europeus para designar um território já habitado e nomeado. Significa “terra madura”, “terra viva” ou “terra que floresce”. Mais informações sobre os entendimentos de seu uso em <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/a/abya-yala>

## MATERIAIS DE PESQUISA RECOMENDADOS

### Projetos:

- *Programa de Formação Artística MAMBO*. Desde 2017, o Museu de Arte Moderna de Bogotá desenvolve, em colaboração com o artista e curador Franklin Aguirre, um curso de formação para artistas práticos. Acaba de ser editada uma publicação que reúne o processo dos primeiros anos, que culminou com uma exposição dos participantes no próprio museu. O primeiro link é de um vídeo resumindo o projeto e o segundo, da apresentação online da publicação.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Uw6DD92VKzc&feature=youtu.be>  
<https://www.youtube.com/watch?v=l8pVmWcV8X0&feature=youtu.be>
- *Museu Decolonial*, de Julián Santana. Projeto expositivo do Museu Colonial de Bogotá. O Museu Colonial de Bogotá trabalha bastante os seus conteúdos de forma crítica. Nesse projeto, convidou o artista Julián Santana a intervir nas coleções e acrescentar outros elementos, reunidos em uma pesquisa em muitas outras instituições, para refletir sobre a visão que se tem hoje em dia, na Colômbia, sobre os povos originários. Apesar de ser um projeto já encerrado, pode-se encontrar mais informações no Museu Colonial.  
<http://www.museocolonial.gov.co/noticias/noticias/Paginas/Museo-Decolonial.aspx>
- *Universidade Autônoma Indígena Intercultural UAIIN*. Com 10 programas de Educação Básica e dois títulos técnicos e tecnológicos, é a primeira Universidade Indígena da Colômbia que, em 2020, alcançou o reconhecimento e o apoio do Ministério da Educação da Colômbia.  
<https://www.uaiinpebi-cric.edu.co/>
- *Curso online: Para além das artistas. Gênero e públicos no museu*. Esse foi um curso de verão realizado de forma colaborativa entre a Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza e a Universidade Complutense de Madri. Busca aprofundar a maneira como as instituições museísticas assumiram o discurso de gênero e a repercussão sobre os públicos, buscando fórmulas de identificar e conhecer esse impacto.  
<https://www.educathyssen.org/centro-estudios/educacion-museos/curso-online-mas-alla-artistas-genero-publicos-museo>
- *Altars, Açúcares e cinzas. Antirracismo e resistência anticolonial de uma perspectiva afrodescendente*. Série de programas online de rádio

abordando imaginários e violências sofridas por afrodescendentes em espaços distintos. Rádio Web Macba. Projeto do Museu de Arte Contemporânea de Barcelona.

<https://rwm.macba.cat/es/buscador/radio?key=altares>

- *Festas Estranhas*. Foi um programa temporariamente apoiado pela prefeitura de Madri, realizado por um coletivo de artistas provenientes de diferentes disciplinas, que construíram uma pesquisa pelo espaço público de Madri através do estranho como ponto de encontro e da festa como espaço de celebração. Apesar de o projeto não estar mais ativo, há uma publicação disponível.

<https://fiestasraras.wordpress.com/>

## Publicações

- Calentao. Vol. I. Bogotá Colombia. Publicación Cuatrimestral. Editores: Ayala-Alfonso, David; Cartier, Nicole; Peña Ospina, Paola; Suárez Mira, David Felipe.
- *Crónicas de sangre impura*. Pacheco Gonzáles, Andrea; DelValle Rios, Diego. Editora Felipamanela Ediciones. Distribuído por Traficantes de Sueños.
- *Estéticas Decoloniales*. Pedro Pablo Gómez e Walter Mignolo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Primeira Edição. Bogotá, 2012. <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>
- *Devuélvannos el oro*. Cosmovisiones perversas y acciones anticoloniales. Colectivo Ayllu Matadero Centro De Residencias Art. Distribuído por Traficantes de Sueños.
- *Maleducados* (capítulo). Blondet, José Luis. In: *Agítese antes de usar*. Editores: Renata Cervetto; Miguel A. López. TEOR/ética – MALBA. 2016

**RELAÇÕES ENTRE MUSEU E  
SOCIEDADE: ESCOLAS, COMUNIDADES,  
E A DIVERSIFICAÇÃO DE PÚBLICOS**

## **PROFESSORES NOS MUSEUS: UMA PRESENÇA DESEJADA E NECESSÁRIA**

Cristina Carvalho \*  
Monique Gewerc

Ainda que não tivéssemos acesso a um número expressivo de pesquisas corroborando o dado a seguir, basta frequentar assiduamente os museus para perceber que o público escolar no Brasil é o público majoritário (Soares, 2015; Leite, 2011; Carvalho, 2016; Cazelli, 2005; GEPEMCI, 2015;). Talvez seja este o motivo pelo qual diversos estudos tenham se debruçado sobre a relação escola-museu. Entretanto, a presença dos professores que acompanham o público escolar e sua relação com o museu e os educadores museais tem merecido menos atenção por parte dos pesquisadores, embora muitas vezes esta relação entre professores e educadores museais não seja desprovida de certa dose de tensão. O presente texto tem como objetivo oferecer subsídios para se pensar esta relação e a importância de olhar para o professor, especialmente dos anos iniciais da Educação Básica, buscando compreender e dirimir a fonte destas tensões.

Se por um lado constata-se que os professores não recebem, durante sua formação inicial, incentivos e informações sobre a importância e o potencial dos equipamentos culturais da cidade, por outro lado, a formação do educador museal ainda não está definida, não está sistematizada e, oferecer uma formação continuada, geralmente fica a cargo das instituições contratantes. Cabe destacar que esta é uma bandeira fundamental levantada pelo campo da Educação Museal que merece ser defendida, mas que não se configura como propósito a ser abordado na reflexão aqui apresentada.

### **Fontes da tensão**

Carvalho (2011) se debruça sobre o período em que atuou como Coordenadora Pedagógica de um convênio firmado entre a PUC-Rio e a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) envolvendo

---

\* Cristina Carvalho - Professora do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI). Doutora em Educação pela PUC-Rio.

Monique Gewerc - Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI). Doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

graduandos do curso de Pedagogia e licenciandos do curso de História da Universidade. Os alunos atuaram no atendimento ao público visitante, principalmente o escolar, durante uma exposição denominada “Palácio Tiradentes: lugar de memória do Parlamento brasileiro”, montada na ALERJ. Em um dos depoimentos produzidos durante o projeto na referida instituição, a autora constatou os descompassos e tensões presentes na relação museu escola: “É muito complicada a relação museu e escola. Aliás não é nada simples. A perspectiva do museu é uma e a nossa é outra. (...) A questão da qualidade dessa visita não é uma coisa muito discutida nos museus. Quem está atendendo o público? (CARVALHO, 2011, p. 137).

Em outra produção, “*Criança menorzinha ninguém merece!*”, (Carvalho, 2013), a autora identifica uma culpabilização mútua entre monitores<sup>1</sup> e professores pelas dificuldades encontradas durante as visitas escolares, especialmente quando se trata de crianças menores, do segmento infantil. Em sua experiência constatou que os monitores entendiam que cada um tem um papel a cumprir durante as visitas, mas nem sempre o que fazia parte desse papel era compreendido por ambos, professores e monitores. A pesquisa também evidenciou que, para os monitores, o preparo do professor e o contato prévio com a exposição têm como principal objetivo facilitar e otimizar o aproveitamento da visita com os alunos e o trabalho de mediação.

Cruz (2008) também aponta um desencontro em relação às expectativas de ambas as partes. Em seu estudo, conclui que uma das causas seria a grande expectativa depositada na figura do professor, o que leva a uma frustração tanto por parte dos mesmos quanto por parte dos educadores do museu. Ao se esperar do professor uma participação mais efetiva, frequentemente é desconsiderada a questão do capital cultural acumulado em sua trajetória familiar e acadêmica, gerando acusações de acomodação e falta de vontade.

O trabalho de campo da pesquisa de Aracri (2013) constatou igualmente que os professores são constantemente criticados: seja por escolarizarem as visitas e se limitarem a uma complementação das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos em sala de aula, seja porque encaram a visita como passeio, guardando uma postura passiva, não participando da mediação. Esta escolarização da visita também foi constatada por Mauler (2015), que identificou que o que atraía inicialmente os docentes ao museu era a possibilidade que este encerra em enriquecer o ensino no sentido de transmissão de conteúdo. O olhar era igualmente marcado pela

possibilidade de oferecer aos alunos uma experiência informativa a qual não tinham acesso.

Grande parte dos professores não frequenta museus e muitas vezes o fazem apenas durante as visitas escolares com seus alunos, o que gera uma sensação de não pertencimento e estranheza. O desconhecimento e a estranheza geralmente levam o professor a um “apagamento” e “passividade” durante as visitas escolares e a enxergarem o museu apenas como espaço complementar à aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Grinspun (2000) aposta que a baixa frequência a museus por um grande número de professores compromete o aproveitamento da visita com os alunos, embora ressalte ser esta uma responsabilidade partilhada entre o museu e a escola.

Lopes (2019) identificou as mesmas dificuldades citadas nas pesquisas anteriores: professores desconectados da visita, sem conhecer muitas vezes o conteúdo da exposição, interferindo durante a mediação, seja na condução da visita, seja para controlar o comportamento das crianças. Por outro lado, a pesquisadora observou uma relação verticalizada entre a instituição investigada em sua pesquisa e os professores, e as formações oferecidas aos docentes ficavam atreladas às visitas escolares. Nessa perspectiva, os professores se colocavam no papel de receber um serviço prestado. Na pesquisa de Lopes (2019), os professores se queixavam da inadequação da linguagem dos mediadores, do desinteresse na perspectiva adotada ou de terem sido ignorados em suas necessidades e expectativas quanto à visita.

Não parece haver um consenso entre museus e centros culturais em relação ao papel que a educação ocupa nessas instituições, o que gera diferentes abordagens pedagógicas em suas ações educativas (quando existem). Soma-se a esta visão difusa, a ausência de uma profissionalização do educador de museu, o que implica em uma alta rotatividade dos profissionais que atendem ao público escolar e aos professores. A partir das pesquisas realizadas, é possível observar que, em grande parte, os museus oferecem atividades para os professores prioritariamente com o objetivo de contribuir com o aproveitamento das visitas escolares em uma perspectiva de complementação do currículo escolar.

O Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI), da PUC-Rio, vem pesquisando ao longo dos últimos 10 anos a relação de crianças e adultos, (sobretudo professores), com os museus. Analisando os dados

produzidos a partir da aplicação do questionário enviado pelo GEPEMCI em 2015, é possível verificar que, das 85 instituições que responderam ao questionário<sup>2</sup>, trinta e duas (37.6%) afirmaram que possuem programas destinados aos professores. A maior concentração de programas se destina aos professores do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior. Os professores da Educação Infantil são os menos atendidos.

Chama a atenção o fato que do total das trinta e duas instituições que declararam possuir programas para professores, 8 não possuem setor educativo, 11 não possuem plano educacional e 20 não contam com pedagogos atuando na instituição.

Os dados coletados na análise do questionário podem se desdobrar em inúmeras perguntas acerca desses programas destinados aos professores. Os programas são adaptados para os professores de segmentos específicos ou seria um programa único para todos? Os programas são regulares ou atrelados a visitas escolares, em uma abordagem de treinamento para a exposição em curso? Será que os programas visam a ampliação cultural do professor ou têm uma perspectiva de escolarização do conteúdo do museu, direcionando os programas para temas relacionados aos conteúdos programáticos? Como é feita a divulgação desses programas para os professores?

É possível perceber que há um caminho que necessita ser trilhado, pontes a serem estabelecidas com esse público docente. Carvalho (2011) destaca que o reconhecimento de tais tensões e desencontros é o princípio para o estabelecimento do diálogo entre as diferentes instâncias educativas. Mauler (2015) identificou sentimentos de deslumbramento, encantamento, ou mesmo estranhamento, frequentemente mencionados pelos docentes, desencadeados pelo contato com os objetos apresentados nas exposições. Como canalizar estas emoções que sacodem os sentidos e tornar a presença de professores no museu potencializadora para sua formação cultural e como possibilidade de diálogo e aproximação entre os sujeitos envolvidos?

### **Construindo pontes**

Ao tomar um dos objetivos da Educação Museal presente no caderno da PNEM (2018), é possível verificar o destaque dado a uma formação humana e integral.

[...] a Educação Museal é uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a experiência da visita. Mais do que para o “desenvolvimento de visitantes” ou para a “formação de público”, a Educação Museal atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la (COSTA, CHIOVATTO, CASTRO e SOARES, 2018, p. 73)

Castro (2015, p. 182), ao discorrer sobre as dimensões e objetivos da Educação Museal, postula “o incentivo à apropriação cultural, dos espaços, do conhecimento e da própria ideia de museu e o cultivo do sentimento de pertencimento entre os seus diferentes públicos”. Segundo a autora, todo processo educativo deve ter por finalidade “uma formação humana completa, voltada para o autogoverno, a emancipação e a transformação social” (idem, p. 183). Ressalta, ainda, que os processos educativos vividos no museu não estão desconectados de outros que o sujeito vive ao longo da vida e é parte de uma educação integrada voltada para uma formação humana.

Soares (2015) traz o esforço de articulação entre as instituições sob o ângulo da formação humana como questão central, ao invés do habitual esforço de delimitação das especificidades de cada instituição. Como condição para uma educação emancipatória, está a escuta e compreensão do público que se recebe, convertendo o museu, e por que não dizer a escola, em uma instituição “permeável às demandas de seu público.” (p. 38).

O autor não desconsidera as dificuldades com relação à estrutura dos setores educativos de modo geral, incluindo o quantitativo de profissionais que as instituições costumam dispor, sua formação, vínculo etc, mas não exime destas o trabalho de escuta mútua na construção das ações educativas. A mediação assume o cerne da Educação Museal “enquanto possibilidades de leituras de mundo, apropriação, ressignificação e produção de uma cultura viva.” (Soares, 2015, p. 39). A formação cultural deve se constituir em prática social considerada pelo autor como indispensável a uma formação cidadã. É importante lembrar que museus podem se constituir em espaços de questionamento, crítica e diálogo com a sociedade, bem como em espaço de confirmação de um ideário elitista, eurocêntrico e excludente: é uma escolha política.

Ao considerar a perspectiva da educação emancipadora, que pressupõe o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, as ações educativas voltadas para professores e a relação estabelecida com esses profissionais durante as visitas pode se transformar. Cruz (2008) afirma que o espaço museal contribui para problematizar a indústria cultural de massa e para que o professor desenvolva um olhar mais crítico frente ao que é veiculado nas mídias como manifestação de cultura. Apoiando-se nos estudos multiculturais, Conrado (2009) defende que o professor receba uma formação que aguace sua capacidade de lidar com turmas cada vez mais diversas culturalmente e perceba este fator como fonte de enriquecimento. A autora acredita que se o museu investisse em atividades educativas construtivas poderia se constituir em lugar de combate à exclusão social, contribuindo para uma sociedade mais solidária, melhor preparada intelectualmente e socialmente equilibrada. Cabe, no entanto, ressaltar

[...] a necessidade de não esperar um professor pronto e apto para o melhor aproveitamento da visita com seus alunos, mas um professor que muito mais do que ir para ensinar conteúdos, parece ir também para aprender os temas trabalhados nesses espaços, e principalmente, para aprender a lidar com tais locais, suas linguagens e potenciais (ARACRI, 2013, p. 139).

No contexto do projeto de formação continuada relatado por Carvalho (2011), em que alunos da universidade atuavam na instituição em questão, ficou evidenciada a necessidade de formação contínua da equipe, que a cada visita era confrontada com situações inusitadas, culturas muito diferentes da própria, exatamente como ocorre com o professor em sala de aula. A autora questiona as contribuições que o campo da educação teria a oferecer em diálogo com os profissionais da Educação Museal e identifica ali um campo profícuo. Soares (2015) também destaca a interdisciplinaridade como característica da Educação Museal - nutrindo-se de conhecimentos produzidos pela educação e pela museologia. Gabre (2016), ao defender a profissionalização do mediador cultural, ressalta a necessidade de que “[...] profissionais de outras áreas façam parte da equipe de trabalho dos setores educativos dos Museus, possibilitando a multiplicidade de olhares no desenvolvimento do trabalho com diferentes públicos” (GABRE, 2016, p. 36). A autora insiste, então, na necessidade de parcerias interinstitucionais.

Assim como Gabre (2016), Lopes (2019) frisa a importância de um modelo de parceria em que os saberes de ambas as instâncias sejam considerados

em suas especificidades e que haja abertura para o diálogo, valorizando o compromisso mútuo e a busca de um novo modelo de ação. Nesse sentido, Grinspun (2000) propõe que o museu promova, entre suas ações educativas, um trabalho continuado de formação de professores “para ele próprio tornar-se um conhecedor dos recursos que o museu oferece e saber construir parcerias com os educadores de museus que têm saberes específicos; (GRINSPUM, 2000, p. 133)

Para que o professor veja o museu como espaço de formação profissional e cultural e que a parceria entre museu e escola se estabeleça através dos docentes, é necessário um convite inicial do museu e uma ação que crie no professor uma demanda para estar lá. Em seguida, as experiências proporcionadas pelo museu devem ser significativas e despertar no professor o desejo de voltar outras vezes. A cultura manifestada em suas diferentes linguagens, bem como a fruição estética, amplia o repertório do sujeito e expande sua visão de mundo. Porém, não basta a exposição, é preciso um encorajamento, um levar pela mão, liberdade para que o sujeito crie seus próprios significados.

Peres (2017) destaca que, ao abrir espaço para a participação dos professores e escuta para suas demandas, o museu contribui para uma relação menos hierarquizada, passo fundamental e básico na construção de pontes entre as instâncias educativas. O trabalho colaborativo, com o reconhecimento de saberes e expertises de ambos os campos (Educação Museal e educação escolar) pode se configurar em espaços de desenvolvimento pessoal e profissional.

As experiências pessoais podem criar distâncias sociais que separam a população de espaços que oferecem determinadas práticas culturais. A democratização cultural está ligada à capacidade de escolha pelo sujeito daquilo que quer ou deseja consumir e não ao consumo cultural supérfluo, submisso a um marketing voltado apenas para as exposições anunciadas pela mídia de maneira insistente. Esta capacidade de escolha é decorrente de uma formação e uma familiarização prévia que estaria a cargo das famílias e da escola. Para Peres (2017), ao fomentar a participação de seus alunos em espaços culturais, os professores contribuem para a sensação de pertencimento necessária para que o adulto se sinta à vontade para continuar frequentando tais espaços.

Pereira e Braga (2013) propõem que os museus se convertam em espaços de reavaliação e reflexividade para os professores, em que possam questionar

sua leitura de mundo e compreensão da sociedade, levando a mudanças em sua prática docente. Nesse sentido, compreendem a necessidade de criação de programas especializados e contínuos para professores, em que a troca de experiências equalize as expectativas de ambas as instituições e otimize o resultado das ações educativas empreendidas pelos museus. Assim, a criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente a que os professores se qualifiquem para esta relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de públicos escolares. (PEREIRA e BRAGA, 2013, p. 91).

Moura (2013) afirma que, para que a parceria entre a escola e outras instituições culturais se constitua em espaço de ação e colaboração, é necessário que os museus se preocupem em pensar em ações dirigidas aos professores em detrimento de ações isoladas apenas para os professores interessados. É importante que os museus revejam seu papel levando em consideração um conceito de formação e de conhecimento que não pode mais ser reduzido a uma dimensão essencialmente científica (LEITE 2011). O espaço museal “poderia assumir outra dimensão se houvesse uma formação ampla que incluísse a cultura como direito. Quando não há esse acesso, o olhar fica marcado pela exclusão” (CARVALHO e PORTO, 2013, p. 142). Ainda é significativo o número de pessoas que veem o museu como ambiente restrito a uma elite privilegiada. Também é significativo o número de museus que se veem da mesma forma.

### **Para continuar pensando**

Afirmar que o museu é um espaço privilegiado para a formação humana significa não um espaço de privilégios ou para privilegiados, mas, sim, adequado, propício, profícuo. Embora historicamente o museu se constitua em lugar de uma cultura de elite, eurocêntrica, este lugar vem sendo questionado, assim como seu papel na sociedade, compreendendo que sua função é essencialmente social, ou seja, uma instituição a serviço da sociedade. E, por ser o museu espaço de pesquisa, conservação, exposição e educação (Poulot, 2013), sua função é central na difusão e ampliação cultural e seu espaço indispensável na democratização do patrimônio da humanidade. “É no contexto de socialização da cultura e de resgate da história que se situa a importância dos museus” (KRAMER; CARVALHO,

2012, p. 25). Para as autoras, a função mais importante de um museu é ser espaço de cultura e só assim poderá se constituir enquanto espaço educativo, posto que não é lugar de ensinar cultura, mas lugar de socialização de cultura e resgate da história.

Por outro lado, Marandino (2018) destaca que formação acadêmica nos diferentes cursos de graduação pode contribuir com o oferecimento de disciplinas, sobretudo, nas licenciaturas de cursos mais relacionados à área de educação em museus. Mesmo com o crescimento do campo, os cursos ainda carecem de disciplinas específicas. A autora lembra que, diante de uma formação não sistematizada para os educadores museais, esta tem acontecido na prática. Marandino (2018) ressalta a importância do registro das boas práticas e da formação de redes para a troca de experiências e fortalecimento profissional.

Museus e centros culturais, ao serem guardiões do patrimônio cultural da humanidade, têm uma enorme contribuição e um papel social fundamental na formação de sujeitos mais sensíveis, abertos, compreensivos e empáticos frente à diversidade cultural. Nesse sentido, Soares (2015, p. 42) postula, independentemente de sua tipologia, a permeabilidade da instituição museal e define um museu permeável como aquele em que “seus objetos são contextualizados, são dessacralizados e acessíveis ao público na sua dimensão do acolhimento e da participação.”

Talvez a compreensão deste aspecto contribua para diminuir as distâncias nesse encontro entre museu e professor e ajudar o museu a adequar discursos e objetivos a esta realidade.

## Notas

- 1 Os termos utilizados ao longo do texto para denominar o educador museal permanecem fiéis às fontes utilizadas. Esta denominação vem sendo modificada ao mesmo tempo em que o campo da Educação Museal vem sendo construído e, dependendo da data dos textos utilizados ou das instituições pesquisadas, os termos podem variar. Isto não se configura como opinião da autora, que compreende a denominação “educador museal” como a mais adequada aos profissionais que atuam nos museus.
- 2 Em 2015, ano de aplicação do questionário, a cidade do Rio de Janeiro contava com 99 museus em funcionamento, e obtivemos o retorno de 85 instituições.

## **Referências e sugestões para quem quer aprofundar a temática abordada**

ARACRI, E. M. R. P. (2013) - **Professores no Museu da Geodiversidade: O capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

CARVALHO, C. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

\_\_\_\_\_. “Criança menorzinha... Ninguém merece!”: políticas de infância em espaços culturais. In: ROCHA, E. e KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 295-312.

\_\_\_\_\_. Espaços de cultura e formação de professores/monitores In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte** – Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011, p. 117-139.

\_\_\_\_\_. et all. Relatório de pesquisa GEPEMCI. CNPq, 2016.

\_\_\_\_\_. e PORTO, C. Crianças e adultos em museus e centros culturais. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** 1ª Edição – Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 133-150.

CASTRO, F. R. Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da Formação Integral? In: **Museologia & Interdisciplinaridade**. Vol. IV, nº 8, dez. de 2015. p. 171-184

CAZELLI, S. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** – Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

CONRADO, S. **A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife**. Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2009.

COSTA, CHIOVATTO, CASTRO e SOARES Educação Museal In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

CRUZ, L. L. da A. **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte** Dissertação de Mestrado em Educação: PUC-SP, São Paulo, 2008.

GABRE S. De F. **Para habitar o museu com o público infantil: Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba.** Tese De Doutorado Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação: Porto Alegre, 2016.

GRINSPUN, D. **Educação para o Patrimônio: museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos** Tese de Doutorado - FEUSP São Paulo, 2000.

KRAMER, S.; CARVALHO, C. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. (orgs.). **Artes, museu e educação.** Curitiba: editora CRV, 2012. p. 25-34.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Museu, educação e cultura** SP: Papyrus, 2011, 4ª. Edição p. 19-53.

LOPES, T. B. **Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História.** Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

MARANDINO M.; PATACA E., (orgs). **Seminário educação e museus.** São Paulo: FEUSP, 2018.

MAULER, D. B. **Professores no museu de arte Murilo Mendes: leituras e significados no espaço museal.** Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

MOURA, M. T. Arte e Infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em museu IN: ROCHA, E. C. e KRAMER, S. (orgs) **Educação infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas: Papyrus, 2013, p. 103-120.

PEREIRA J. S.; BRAGA J. L. M. Museu e experiências docentes. **Ensino em re-vista.** Uberlândia, v. 20, n. 01, jan./jun. 2013. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/Edufu, p. 83-93.

PERES, D.T., 1982- **Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas.** - Dissertação de Mestrado em Artes – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2017.

POULOT, D. **Museu e museologia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Site do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI). <http://www.gpemci.com.br/>

SOARES O. de J. Reflexões sobre a relação museu-escola: na direção de um museu permeável. In: **Revista Educação Online**, n. 18, jan-mai 2015, p. 27-44.

## A LÍNGUA PORTUGUESA EM NÓS, RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Marina Sartori de Toledo \*

Este texto trata da experiência do programa educativo da exposição “A Língua Portuguesa em Nós”, do Museu da Língua Portuguesa. A mostra itinerante, que ocorreu em 2018 em Angola, Cabo Verde, Moçambique e Portugal foi uma ação do Itamaraty no âmbito da presidência *pro tempore* do Brasil na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A ideia inicial era percorrer todos os países africanos de língua portuguesa, porém, a complexidade da logística, aliada às limitações técnicas em alguns países, definiram o percurso. Embora o acervo virtual do Museu se mostrasse a princípio viável para itinerar entre vários países, na prática os suportes tecnológicos necessários para vídeos, textos e demais mídias nem sempre eram encontrados com facilidade nas cidades visitadas. Os desafios não ficaram circunscritos à tecnologia, havia ainda pouca disponibilidade de pessoal técnico e educadores. Mas, talvez, o desafio maior fosse o curatorial – como incluir o português falado nesses diversos países em uma exposição do Museu da Língua Portuguesa, que tem como base para sua concepção o português brasileiro, construído diariamente por seus falantes em uma relação indissociável com a cultura do país. Optou-se pela criação de uma programação cultural local, contemplando expressões diversas como música, literatura e teatro, em diálogo com a exposição e concebida por um curador local, além de um módulo dedicado a recolher os falares do público para integrarem o acervo do Museu. No âmbito educativo e de formação, a escolha foi desenvolver oficinas de capacitação para recepção de escolas e público geral e de produção dos eventos culturais, de forma a deixar um legado para os Centros Culturais do Brasil<sup>1</sup> nesses países.

Que metodologia escolher para as ações educativas, quando as condições dadas eram extremamente limitadoras: equipes sem experiência, dois dias integrais de formação, acompanhamento remoto e impossibilidade de formação continuada? Naquele momento nem a realização de formação à distância foi viável, pela qualidade da internet. Optou-se pela metodologia de mediação, baseada em Vygostky (1987) e Wertsch (1999, p. 59), onde a

---

\* Mestre em Artes pela ECA/USP, coordenadora do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, SP.

linguagem oral - portanto o diálogo nesse contexto – é entendida como ferramenta cultural de mediação na formação do pensamento. Dessa maneira, mesmo sem um conhecimento aprofundado sobre o tema da exposição e de Educação Museal, os jovens mediadores poderiam, por meio do diálogo com os visitantes sobre seu cotidiano, expressões e hábitos linguísticos, levá-los a refletir sobre o dinamismo da língua, sua relação com a cultura, com as outras línguas do país, empréstimos entre línguas e tantos outros temas possíveis de serem explorados, tendo ainda jogos e dinâmicas sobre a língua portuguesa como apoio.

### **Formação**

As oficinas de formação foram pautadas na experiência dos jovens com a língua portuguesa, seu repertório, seus saberes. A preocupação inicial era como acessar esse repertório a partir da língua portuguesa brasileira, para que fizesse sentido e se sentissem representados. Foram selecionadas palavras do português brasileiro de origem *bantu*, das línguas *kicongu* e *umbundu*, da região de Angola, que continuam sendo faladas naquele país. Ao receberem cartões com as palavras no português brasileiro, a maioria pareceu aos jovens mediadores desconhecidas, apenas uma ou outra foram reconhecidas por serem ouvidas nas novelas brasileiras que passam no país. Ao lerem em seguida os cartões com as palavras em *kicongu* ou *umbundu* os jovens que falavam essas línguas logo estabeleceram relações com as palavras brasileiras. A surpresa inicial de pronto gerou uma discussão em torno das apropriações e influências, a língua do colonizador - que virou a língua da luta pela independência, já que era a única falada por todos - e ainda a reflexão sobre continuarem falando a língua do colonizador ou já terem se apropriado dela, transformando-a em uma língua própria, no português angolano no caso desse exemplo. A dinâmica levou os jovens a entenderem, a partir da própria vivência do processo, as possibilidades e potencialidades dessa metodologia no trabalho com os visitantes da exposição. A partir dessa vivência foi realizada uma oficina de jogos e a formação para as visitas propriamente ditas.

A avaliação da formação em Angola apontou a necessidade de incluir a história do português no país, na formação de Moçambique. O encontro começou com uma palestra do curador local, Prof. Nataniel Ngomane, sobre a história do português moçambicano, sendo o debate de fechamento da palestra um momento extremamente rico da formação. Empoderados pelo

conhecimento da presença das línguas locais no processo de formação do português moçambicano, os jovens trouxeram à baila questões como políticas de apagamento e a necessidade de se pensar em ensino multilíngue no país. Essas discussões e reflexões da formação serviram de combustível e referencial para os diálogos com os visitantes.

Completaram a formação, em ambas as cidades, noções de atendimento dos diferentes públicos, em especial grupos escolares e enfoques para diferentes faixas etárias, além da leitura de textos complementares sobre a importância da experiência do visitante, entre outros.

Por motivos diversos não foi possível que o presente texto fosse uma construção coletiva, escrito a muitas mãos. Optou-se, então, por relatos de alguns mediadores sobre a formação e a interação com o público.

## **A experiência em Angola**

David Ngonga Dombaxi<sup>2</sup>

A formação recebida e a metodologia aplicadas foram para mim uma grande novidade. Visto que com elas podemos entender os nossos conflitos no uso da língua portuguesa, consegui compreender a partir de uma visão ampla os meandros que a língua percorreu e como ela foi sendo incorporada aos costumes de cada povo. Foi muito interessante aplicar a metodologia do diálogo durante as visitas, pois ajudava mais na disposição e intervenção dos visitantes em questionar sempre que havia dúvidas, visto que no nosso sistema de ensino a etimologia da língua portuguesa não é ensinada com muita profundidade tal como exposto nessa exposição.

Foi muito proveitoso discutir acerca da influência das línguas africanas no português atual, principalmente no português do Brasil. Sou do grupo étnico Kongo (falantes de *Kikongu*), e notar que palavras da minha língua materna são usadas no Brasil me torna mais universal nesse vasto universo de gente e culturas. A surpresa de muitos visitantes foi se aperceber que palavras como “muleque” (m’leki), “bulu ungu nza” (bagunça), “kitanda”, “tanga”, “singa” (xingar) e tantas outras usadas de forma corrente tanto aqui, como no Brasil têm origem nas línguas de Angola, propriamente do *kikongu* e *kimbundu*. A metodologia que aprendemos e aplicamos foi de maior importância, e dinamizadora do processo de mediação com os visitantes e para nós também, visto que, sendo uma exposição sobre

a língua, fazíamos uma viagem por longos períodos de história e povos falantes sem sair do lugar.

O conhecimento vem da prática, e quero enfatizar o papel dos jogos nesta viagem de aprendizagem. Os visitantes de variadas idades se envolviam de tal modo com eles que passávamos das horas, principalmente os jogos de tabletes, das cartas e da dinâmica da língua, o que conseguia dar uma compreensão aos visitantes dos “desvios” etimológicos de certas palavras. Essa forma de interagir com os visitantes ajudou bastante na compreensão da língua portuguesa, de sua diversidade e do conceito da exposição.

A exposição “A Língua Portuguesa em Nós” trouxe uma metodologia de trabalho muito interessante e agregadora, posto que nos últimos tempos a arte tem procurado formas de se fazer presente na vida das pessoas pouco entendedoras da matéria, principalmente em países onde a educação artística ainda é pouco notória e com menos presença.

Num país como Angola, e com gente menos educada no que diz respeito à apreciação das artes, o espectador vê-se num emaranhado momento quando está diante de uma obra de arte e na ausência de alguém capaz de o ajudar a compreender o que está exposto, e acaba perdendo o interesse e não absorvendo o que de mais importante a obra traz, a mensagem.

O método foi muito eficaz durante a exposição e nas que continuam sendo organizadas no CCBA, pois visitantes preferem visitar o centro por esse motivo. A mediação no campo das artes, principalmente as visuais e plásticas, é muito inovadora e criadora de diálogos que transcendem ou dilatam os assuntos contidos nas obras.

Judite Chavito Sungo<sup>3</sup>

Esta exposição foi marcada por uma notável presença de estudantes de todos os níveis de ensino, provenientes de instituições públicas e privadas; bem como outros tipos de visitantes a nível nacional e internacional. Todos os visitantes eram recebidos pelos mediadores formados pela coordenadora Marina, coletivo no qual tive o privilégio de tomar parte.

Durante a formação aprendemos várias metodologias e técnicas para trabalhar com os visitantes de acordo com a faixa etária; havia vídeos, jogos, brincadeiras e outros atrativos que enriqueciam a exposição, todos eles de

carácter didático, tendo o lúdico como a principal técnica para despertar o interesse dos visitantes.

Entre os materiais utilizados, os que mais se destacaram na exposição foram os jogos em cartas e tabletes. O primeiro incluía alguns objetos comuns entre as regiões parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mas com denominações totalmente diferentes, o que despertou interesse dos visitantes e ajudou-lhes a compreender as variantes do português.

Por outra parte, os tabletes continham jogos didáticos interessantes como “As variantes do português”, “os Topônimos e gentílicos”, entre outros. Todos eles ajudavam os visitantes a medir suas capacidades relativamente à compreensão e interpretação da língua portuguesa nas diferentes regiões falantes; e retinham, de forma prazerosa, sua atenção e ao mesmo tempo estimulavam sua aprendizagem.

Entre as metodologias aprendidas na formação despertou-me muita atenção saber que o mediador não deve ser apenas um informante ou inculcar conhecimentos acerca do tema da exposição aos visitantes, mas deve promover a partilha de conhecimentos e o diálogo com eles, conduzindo-os a perceberem de forma consciente como a língua portuguesa influencia na cultura e identidade de cada povo falante.

## **A experiência em Moçambique**

Amade Chale Balamade<sup>4</sup>

A nova forma de aprender marcou-me muito, a dinâmica das aulas, saber como cada informação é relevante na mediação entre a exposição e os visitantes. A coordenadora Marina fez-nos perceber o quão importante deve ser o nosso conhecimento sobre a matéria, como assimilar e como nós devíamos transmitir e proceder para fazer com que o visitante apreciasse e interagisse conosco, tornando a visita uma espécie de reflexão sobre a transformação da língua portuguesa.

A nossa formação trouxe uma forma diferente de ver as coisas. Ao sentarmos em círculo, com os professores, entendemos que todos têm uma oportunidade de contribuir na palestra, e essa foi a parte fulcral, pois todos sabiam e podiam contribuir com alguma observação.

As atividades foram desenhadas de forma incrível, esteve conosco o curador local da exposição, Prof. Nataniel Ngomane, que fez uma breve contextualização sobre a nossa história (História de Moçambique e do Mundo), e das línguas que foram introduzidas no país, como o árabe e o português. Em segundo, a Prof.<sup>a</sup> Marina fez a sua apresentação e a apresentação do museu, seus objetivos, suas metas e as razões de se ter um museu exclusivamente para a língua portuguesa. Depois, a oficina sobre como fazer a mediação durante a exposição, as atividades, estabelecimento de diálogos entre a exposição, o visitante e o mediador.

A exposição começou logo de forma corrida, tivemos de receber um grupo de alunos de uma escola primária, meninos irrequietos, bagunceiros e alguns muito concentrados e com vários questionamentos. Nós já estávamos preparados para tais acontecimentos, fizemos valer o que foi aprendido durante a formação e, com um pouco de improviso, tornamos a visita marcante. A nossa formação foi importante, pois fez-nos perceber como deveríamos agir para cada situação que aparecia. A entrega dos visitantes era o que mais marcava, eles mostravam que estavam ali não só para aprender, também estavam a dar o seu contributo com seus conhecimentos.

Contudo, a parte final de cada encontro era a mais interessante, porque era onde nós tirávamos cada experiência dos visitantes em relação ao que foi aprendido durante a visita. Para não tornar a visita entediante, fazíamos alguns jogos, tudo dentro do contexto da língua, tornando fácil a compressão da exposição.

A nossa participação neste evento foi importante, ganhamos novas experiências, aprendemos a interagir com pessoas, começamos a elaborar outras formas de comunicações interpessoais. Tanto é que, após o fim da exposição, resolvemos dar alguma continuidade e fundamos O Clube Do Livro, movimento que proporcionou a criação de Clubes Do Livro em várias cidades de Moçambique.

## **A experiência em Portugal**

André Franco<sup>5</sup>

Ao longo dos meus anos de trabalho como educador em museus tive diversas oportunidades de desenvolver ações que me possibilitaram vivenciar práticas com o público e, também, com colegas de trabalho. Com

certeza, ter participado da formação de educadores, assim como da própria exposição “A Língua Portuguesa em Nós”, no MAAT Lisboa, em 2018, foi uma das mais enriquecedoras atuações no decorrer do meu percurso em educativos e como historiador, minha área de formação na graduação.

Eu já havia trabalhado no Museu da Língua Portuguesa e foi inaudito poder reproduzir as atividades as quais estava habituado, mas agora em Portugal, local de origem do idioma que é objeto de exploração do Museu. Minha participação deu-se em dois momentos. O primeiro deles foi durante a formação com os educadores do museu. Posteriormente, já no decorrer da exposição, realizei atividades com os visitantes (público infantil) e recebi um grupo escolar de adolescentes. Durante a formação, pude dar suporte à coordenadora Marina Toledo e demonstrar aos educadores que fariam parte da exposição as dinâmicas propostas, a partir de uma explanação teórica e experiências práticas. A receptividade de todos foi excelente. Absorveram o máximo que puderam de um tema que para eles não lhes era tão comum, o de se mediar questões como a Língua. Ainda na formação brincamos, e ressaltamos que essa era uma das melhores maneiras de se conduzir as mediações.

Brincar também foi o ponto de partida das minhas atividades com o público visitante. Recepcionei famílias que se sentavam ao redor de uma mesa para jogar com palavras. Nossa intenção era a de explorar as expressões e palavras utilizadas nos países lusófonos e compará-las. Os participantes, portugueses, ficaram fascinados com a pluralidade do idioma. Sempre apontavam para as diferenças e para as semelhanças entre os países e culturas. Vale ressaltar a admiração das crianças na descoberta de novas formas de se falar as “palavrinhas” mais usadas por elas. Com o grupo de adolescentes, tive a possibilidade de explorar mais o espaço expositivo. Gostaram da Linha do Tempo e ficaram entusiasmados em entender um pouco mais sobre a História do Português e a influência africana presente nas expressões.

### **Considerações finais**

Em todos os países, aberta a exposição, a equipe brasileira regressava e tinha o desafio de acompanhar e apoiar o desenvolvimento do trabalho à distância. A solução encontrada foi a formação de grupos de WhatsApp e, no caso de Angola, um grupo no Messenger do Facebook, rede social mais utilizada por eles. A coordenação se comunicava com a equipe por

meio desses aplicativos, ouvindo sobre as reações dos grupos escolares às propostas, trabalhando as dificuldades encontradas com uma faixa etária ou determinado tipo de público, provocando com novas questões sobre a exposição, sobre as possibilidades de trabalho com os jogos etc. As trocas de mensagens foram intensas nos primeiros dias, tanto em Angola, quanto em Moçambique e, aos poucos, à medida que o grupo se tornava mais confiante e com domínio maior da metodologia e da prática, as mensagens foram se espaçando, embora continuassem diárias.

O legado positivo deixado pela exposição e pela formação, relatado pelos mediadores nas avaliações realizadas ao final de cada etapa, assim como o sucesso de público e a repercussão, em especial nas cidades de Luanda e Maputo, atestam a exitosa escolha da metodologia de trabalho proposta para as ações educativas, apresentando uma alternativa quando da impossibilidade de uma ação mais efetiva de Educação Museal.

## Notas

- 1 Locais da exposição: Instituto Internacional da Língua Portuguesa, Praia (CV); Centro Cultural Brasil Angola, Luanda (AO); Centro Cultural Brasil Moçambique, Maputo (MOZ); Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia/MAAT, Lisboa (PT)
- 2 David Ngonga Dombaxi - Mediador na exposição no CCBA, Luanda, na época estudante universitário. Artista visual, licenciado em Artes Visuais pelo Instituto Superior de Artes (ISART) de Luanda, onde trabalha atualmente como assistente-estagiário.
- 3 Judite Chavito Sungo – Mediadora da exposição no CCBA, Luanda. Docente Universitária na Categoria de Assistente, no Instituto Superior de Serviço Social de Luanda (ISSS). Investigadora e Crítica da Dança. Mestre em Estudos Teóricos da Dança, pela Universidade das Artes (ISA), em Havana - Cuba.
- 4 Amade Chale Balamade – Mediador no CCBM, Maputo, à época estudante universitário. Licenciado em Literatura Moçambicana pela Universidade Eduardo Mondlane de Maputo.
- 5 André Franco – Trabalhou na exposição no MAAT e colaborou nas oficinas de formação da equipe em Lisboa. Licenciado em História, foi educador do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo.

## Referências bibliográficas

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28, abr. 2002.

BRAGA, R. C. A. Os diálogos entre o Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa e os professores. **Revista Musas** (IPHAN), v. 6, p. 248, 2014.

\_\_\_\_\_. **Museu da Língua Portuguesa: fases e indícios de singularidades nas atividades do Núcleo Educativo**. 2019. Dissertação

(Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MACEDO, L. **Jogos, Psicologia e Educação: Teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERTSCH, J.V. **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

# FICHA TÉCNICA

## **Presidente da República**

Jair Messias Bolsonaro

## **Ministério do Turismo**

Marcelo Álvaro Antônio

## **Secretaria Especial de Cultura**

Mário Frias

## **Instituto Brasileiro de Museus**

Pedro Machado Mastrobuono

## **Museu Histórico Nacional**

Vania Drummond Bonelli

(Diretora Substituta)

## **Divisão Técnica**

Maria De Simone Ferreira

## **Setor de Dinâmica Cultural**

Flávia Limoeiro Figueiredo

## **Núcleo de Educação**

*Servidores*

Diogo Guarnieri Tubbs (Chefe)

Fernanda Santana Rabello de Castro

Flávio Rezende de Carvalho

Lúcia da Mata Coutinho

Valéria Regina Abdalla Farias

Silvana de Pinho

## **Núcleo de Pesquisa**

Aline Montenegro Magalhães

Álvaro Marins

Rafael Bezerra Zamorano (Chefe)

## **Núcleo de Expografia**

*Servidora*

Flávia Limoeiro Figueiredo

*Apoio Administrativo*

George de Abreu

## **Assessoria de Comunicação**

Geyzon Dantas Bezerra

Isabela Maria de Oliveira Borsani

## **Organização**

Andrea Fernandes Costa

Fernanda Santana Rabello de Castro

Ozias de Jesus Soares

## **Projeto Gráfico**

Memória Visual Ltda

Izabel Ferreira

Raquel Silva

Realização:



MINISTÉRIO DO  
TURISMO



Apoio

