

Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista

Valdemar de Assis Lima^{*}
Elison Antonio Paim^{**}

Recebido em: 02/10/2018
Aprovado em: 22/02/2019

* Professor assistente do curso de graduação em Museologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela UFSC e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Membro do grupo de pesquisa PAMEDUC (UFSC). E-mail: poesiadomar@gmail.com

** Professor permanente do programa de pós-graduação em educação (PPGE) e do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Educação pela UNICAMP e mestre em História pela PUC/SP. Líder do grupo de pesquisa PAMEDUC (UFSC) e membro dos grupos de pesquisa Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com

Resumo

Os museus são lugares culturais cujo caráter educacional lhes infunde grande responsabilidade social na construção e implementação de políticas educacionais para além da ambiência escolar e favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos – como reelaborações e ressignificações da dinâmica social. Tanto os museus quanto as escolas criam processos de construção de significados, assim, a necessidade de uma investigação dos pontos de vista dos educadores sobre a situação de visita nos museus se dá a título de alçar reflexões que indiquem as formas como estas são compreendidas fora do discurso especializado. Visamos compreender em que medida há o reconhecimento e utilização dos museus como espaços educacionais factíveis para atividades educacionais tendo por base a Lei 10.639 de janeiro 2003, bem como averiguar como essa possibilidade de uso educacional contribui ou não para a construção de uma visão política de museu, estimulando o reconhecimento e a utilização desses lugares em serviço da transformação social.

Palavras-chave

Educação; experiência; decolonialidade; memórias; antirracismo

Abstract

Museums are cultural places whose educational character infuses them with a great social responsibility in the construction and implementation of educational policies beyond the school environment and favors the understanding of the becoming of the memories of different groups, such as re-elaborations and resignification of the social dynamics. Both museums and schools create processes of meaning-making, so the need for an investigation of educators' points of view about the visitation situation in museums is given by way of raising reflections that indicate the ways in which they are understood outside the specialized discourse. We intend to understand the extent to which the recognition and use of museums as educational spaces are feasible for educational activities based on Law 10.639 of January 2003, as well as to investigate how this possibility of educational use contributes or not to the construction of a political vision of a museum, stimulating the recognition and use of these places in service of social transformation.

Keywords

Education; experience; decoloniality; memoirs; anti-racism.

Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista

O presente artigo aborda as experiências de professores de história quando da sua visita aos museus. Esse enfoque parte de um trabalho em desenvolvimento como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-PPGE/UFSC, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE). Tal abordagem é também um desdobramento da análise desenvolvida, anteriormente, na dissertação de mestrado que se concentrou no debate sobre o conceito de educação museal no pensamento museológico contemporâneo, propondo algumas reflexões que nos parecem necessárias para entendermos as possibilidades de construção de uma política de educação sensível e emancipatória, fomentando a autonomia dos sujeitos, estimulando e praticando a liberdade a serviço do uso social da memória.

A atual investigação, no âmbito do doutoramento, é ancorada na interculturalidade crítica e na perspectiva decolonial da educação para lançar um olhar sobre os museus que guardam acervos de matriz cultural africana e afro-brasileira. Considerando as narrativas de professoras e educadoras museais sobre as experiências de situação de visita dos públicos escolares, compreender se a educação museal dessas instituições é antirracista e em que medida a política pedagógica antirracista de dois museus brasileiros se coaduna com o espírito da Lei nº 10.639/04¹ e como isso se relaciona com o uso social da memória desses públicos.

A pesquisa se apropria de elementos do pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, presentes, principalmente, nas obras “Experiência e pobreza”² e “O Narrador”,³ que suscitam discussões alusivas ao campo da educação museal, à educação escolar e aos museus, com ênfase no discurso expositivo. Portanto, à narrativa expográfica e às narrativas dos públicos que visitam os museus — as impressões das situações de visita e a questão do uso social da memória por parte dos sujeitos históricos e as interpretações e apropriações, que tanto estudantes como professores de história fazem (ou podem fazer) a partir dos sistemas de representação. O pensamento benjaminiano enseja uma série de temas geradores que se relacionam com o ensino da história e cultura afro-brasileira, conforme a Lei nº 10.639/04.⁵

A escolha por essa temática se dá a título de alçar reflexões sobre as formas como os museus lidam com a necessidade dos professores de História do ensino fundamental trabalharem, de forma crítica, os conteúdos relacionados à História e à cultura afro-brasileira, suscitando elementos para uma compreensão sobre esse perfil específico de público. Ou seja, que relações são estabelecidas com os professores que ministram a disciplina de História no ensino fundamental; que rupturas e permanências são aferíveis no espaço museal, no diálogo com essas memórias afrodescendentes, e como os significados produzidos por esses professores contribuem ou não para o fortalecimento das identidades numa perspectiva de inserção e emancipação social.

Criada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) para apor a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino (escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e no ensino médio).

Ainda sob a égide da Lei nº 10.639/03 foi criado o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em honra ao líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, numa referência à luta e resistência dos afro-brasileiros por sua identidade, história e memória, bem como na salvaguarda do lugar da matriz cultural africana na formação do povo brasileiro.

A obrigatoriedade da inserção da história e da cultura africanas e afro-brasileira no ensino é uma diretriz que se expande para todo e qualquer espaço em que haja a experiência educacional e nos provoca a reflexão sobre a responsabilidade dos museus com a ampliação do próprio conceito de museu. É necessária a compreensão de que uma educação museal antirracista perpassa a democratização de acesso ao museu por parte desses grupos que historicamente tiveram seu acesso negado. Como afirma o museólogo Mario Chagas,

O museu está passando por um processo de democratização, de ressignificação e de apropriação cultural. Já não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus instituídos, mas sim de democratizar o próprio museu, compreendido como tecnologia, como ferramenta de trabalho, como dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa com o passado, o presente e o futuro.⁶

Como assinala Chagas, faz-se mister democratizar não “apenas” a acessibilidade ao museu, mas democratizar a própria ideia de museu. Com efeito, diante das demandas sociais da contemporaneidade, o museu precisa ser um lugar de acessibilidades, que promova o contato sensível com o objeto musealizado e a apropriação⁷ desse objeto. E

proporcionar aos seus públicos diferentes formas de interação, fruição e sinestesia durante a situação de visita, estimulando a construção de tecnologias sociais de enfrentamento das desigualdades, bem como o empoderamento para a transformação social.

Entende-se que os espaços ou processos museais possuem, assim, uma força de mobilização e empoderamento social. Também é perceptível o fortalecimento do compromisso destes espaços e processos com as funções sociais que lhe são demandadas por diferentes grupos, entendendo que o ser humano é quem dá sentido e faz uso dessa memória que adeja o bem cultural. E é o ser humano que confere um caráter de museabilidade — ou potencial de musealização — a esse bem cultural.

Conforme a Convenção de Paris,⁸ o museu deve estar a serviço do ser humano e se aproximar das comunidades e dos povos, priorizando a função social da instituição. Obviamente, ampliamos essa compreensão para além do conceito tradicional de museu fundamentado no tripé prédio, acervo e público. Isto é, o museu enquanto instituição e todos os processos museais a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento — as diferentes iniciativas de memória e museologia social, o que inclui galerias de arte, monumentos, memoriais, jardins botânicos e zoológicos, aquários, centros culturais, centros científicos, planetários e reservas naturais.

Nessa perspectiva dois grandes desafios estão postos à educação museal: por um lado, desconstruir mentalidades colonizadas – para que mais pessoas possam afluir aos museus (para além dos grupos que historicamente são privilegiados com acesso e permanência); e, por outro, visitar outras musealidades, sem desprezar aquelas que já existem. Esse é um movimento epistêmico oriundo da museologia social que potencializa a construção de uma concepção decolonial de museu, que é crítico e reflexivo. Uma concepção que se fortalece à medida que as pessoas percebem que no solo da imaginação museal é possível plantar outros sonhos de museu. Ou seja, propostas sensíveis de processos museais que se direcionam para um museu liberto do modelo EUA-europeizante — que sufoca memórias dos grupos subalternizados, roubando destes o direito de museu, o direito de representação da memória, transformando o que deveria ser um espaço de empoderamento e fortalecimento indenitários em instrumento de opressão de subjetividades e esmagamento de memórias.

De acordo com a Lei nº 11.904,⁹ museus são “instituições (...) abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento”. Se os sujeitos precisam

defender o seu direito de museu, é possível afirmarmos que os museus estão de pronto, “abertos a todos os públicos”? É possível identificarmos uma dimensão de barbárie nos espaços museais?

A utilização da terminologia *públicos*, no plural, é uma escolha política de não invisibilizar a diversidade de perfis de visitantes dos museus, qualquer que seja a conceituação ou natureza tipológica dessa instituição: escolares, turistas, comunidade circunvizinha, pesquisador, o *flâneur*¹⁰ e as demais gentes que são provocados a vir ou voluntariamente afluem aos museus, cada uma delas com suas especificidades, olhares, anseios, medos, esperanças e demandas. Assim, para Baudelaire, este sujeito pode ser um,

(...) observador, flâneur, filósofo, chamem-no como quiserem, mas, para caracterizar esse artista, certamente seremos levados a agraciá-lo com um epíteto que não poderíamos aplicar ao pintor das coisas eternas, ou pelo menos mais duradouras, coisas heroicas ou religiosas. Às vezes ele é um poeta; mais frequentemente aproxima-se do romancista ou do moralista; é o pintor do circunstancial e de tudo o que este sugere de eterno.¹¹

Além da investigação sobre o uso do museu por parte dos diferentes perfis de públicos, cumpre-nos também analisar como o museu os recebe; como o museu trata as memórias desses públicos e como olha essas pessoas que o visitam. Há uma sensação de acolhimento, uma acessibilidade atitudinal, por parte do museu para com essas pessoas ou um tratamento excludente e discriminatório?

O fato de os museus defenderem uma determinada política educacional influencia definitivamente a concepção de educação que constitui essa instituição e, por sua vez, sugere qual o nível de comprometimento/envolvimento político com a transformação social a partir dessa política. Assim, a construção de um pensamento pedagógico é uma escolha política diretamente relacionada ao modelo de comunicação com os seus públicos.

Os museus são laboratórios possíveis para o uso social da memória¹² e podem contribuir significativamente para o processo educacional formador, dando oportunidade à expansão das ações educativas para além da ambiência escolar. Além disso, esses espaços museais favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos — reelaborações e ressignificações da dinâmica social — e são capazes de abarcar experiências. No sentido benjaminiano, *experiência* está diretamente relacionado com *memória*. Para Benjamin, experiência se refere ao que é transmitido de geração à geração; significa poder narrar histórias:

(...) ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos.¹³

Por meio de ações sensíveis, os museus podem oferecer aos seus públicos propostas de construções e (re)significações de narrativas. Todavia, os públicos também têm um repertório de vivências e experiências que constituem elementos para a formação da sua visão de si mesmos, da musealidade das coisas.¹⁴ Portanto, em atenção às funções sociais do museu, as memórias experienciadas devem ser comunicáveis, compartilháveis, ou a bem-dizer, intercambiadas. Isso demanda estratégias responsáveis de mediação; do contrário, o museu estará a serviço do silenciamento, do ensimesmamento dos sujeitos, da invisibilização das memórias.

Compreendendo que o conteúdo das memórias pode ser acessado a partir da narração, as narrativas de experiência são fundamentais para o fortalecimento das identidades construídas e reconstruídas a partir da vivência social em sua diversidade de conjunturas. Segundo Benjamin,¹⁵ essa construção de relações entre os sujeitos históricos (experiência social), que se articula a partir da memória coletiva, é tolhida pelo sistema capitalista que colonializa autonomias e apregoa a desqualificação dos sujeitos.

Benjamin denuncia a consolidação de um pensamento hegemônico baseado em valores de mercado e consumo, que coisifica pessoas, apaga memórias, homogeneiza diversidades socioculturais. A partir da iconologia do narrador, se nos revela que essa modernidade capitalista suprime a experiência e inviabiliza a vida coletiva, uma vez que fomenta o individualismo, o narcisismo, as práticas de exclusão — sejam elas de caráter espaço-temporal sejam de caráter interpessoal. Obstaculiza ainda nossa capacidade de conscientização sobre nós mesmo e sobre os outros, impedindo a compreensão de que o patrimônio cultural se concentra na perspectiva da história de vida das pessoas, individualmente e como grupo. Assim, uma vez que as narrativas passam a ser objeto de documentação e guarda, isso nos remete ao principal agente no processo de significação e atribuição de sentidos do patrimônio cultural: o ser humano. Ou seja, podemos afirmar que o ser humano é, em si mesmo, um patrimônio cultural a ser preservado.¹⁶

Sobre o bem viver a partir do pleno uso social da memória é digno de nota o que postula a educadora Heloísa Helena Costa:

Um ser sem memória não se reconhece e não reconhece os outros seres, não sabe de onde veio e por isso mesmo também não sabe para onde vai; sem

saber para onde ir, esse ser também não vai se importar com o que faz, não vai se importar com suas atitudes porque não estará nutrido de valores, haverá apenas instintos. A gravidade dessa constatação é que esse processo de perda de memória e de valores — éticos, morais, sociais, políticos econômicos, enfim valores culturais — leva à violência cotidiana, à barbárie.¹⁷

Essa invisibilização de identidades, esse apagamento de memórias segue a mesma lógica consubstanciadora de uma epistemologia colonial que é comprometida com a morte de saberes outros, de outras mundividências, diferentes daquelas estabelecidas pelo poder hegemônico ou, como observado em texto de autoria de Alison Paim, um dos autores deste artigo,

Todos os sistemas de pensamento e de ação dos povos colonizados foram destruídos, em nome do que os colonizadores oriundos do velho continente denominaram civilização. Constituíram sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, religiosos e culturais que justificaram todas as atrocidades cometidas e impregnaram de inúmeros desqualificativos tudo o que era próprio dos povos originários, muitos deles milenares que passaram a ser nominados como bárbaros, incivilizados, pagãos, incultos, ou outros tantos adjetivos de cunho depreciativo.¹⁸

Perante a necessidade de fomentar a construção de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e com mais inserção social, os espaços educativos são provocados a ampliar seu universo de tecnologias e propostas de transformação de conjunturas sociais e, neste sentido, os museus se aliam às escolas e também assumem a responsabilidade de estimular as pessoas a formarem um pensamento crítico sobre si mesmas e sobre o mundo. As escolas e os museus são lugares de produção de conhecimentos relevantes para a expansão da vida em sociedade.

O movimento de aproximação do museu com a escola não é uma iniciativa recente ou isolada. Muito se tem discutido sobre a correlação entre os museus (em sua diversidade de tipologias) e as suas funções sociais, dentre as quais a sua função educacional,¹⁹ que dialoga, em muito, com as instituições de ensino.

Na histórica relação entre os museus e a educação escolar é recorrente a ênfase dada ao aspecto pedagógico do museu. Nesse sentido, discute-se o uso social dos objetos musealizados para além do caráter expositivo, partindo do pressuposto de que estes objetos tem um potencial de educação capazes de estimular a construção de uma visão crítica por parte dos públicos. Esse potencial educacional é catalisado pela mediação a partir do momento que o museu constrói uma política pedagógica comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano em suas especificidades.

Discorrendo sobre os antecedentes históricos desse diálogo interinstitucional museu/escola, a historiadora e especialista em Museologia, Marlene Suano, aponta um fato emblemático ocorrido no parlamento inglês, durante a Era Vitoriana. Ela relata: “Já em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara projeto a uma comissão parlamentar para “que se desse função mais educativa ao museu: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva”.²⁰

Todavia, os vários enfoques dados a esses temas, e os muitos estudiosos que têm contribuído no sentido de trazer novos dados e metodologias para sua interpretação, nos permitem observar um sensível comprometimento nesse diálogo entre o museu e a escola.

A questão da mediação em museus, particularmente em seu papel pedagógico, coaduna com o pensamento vygotskyano que, em sua problematização da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, afirma que ambos os conceitos dialogam, mas são diferentes entre si. Nas palavras do autor, “(...) a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações”.²¹

Para Vygotsky todo aprendizado é mediado: toda experiência humana com o mundo se dá a partir de instrumentos técnicos e da linguagem, constituída de conceitos consolidados respectivamente na cultura das pessoas. A teoria sociointeracionista se fundamenta na relação social, segundo a qual a formação do ser humano se daria na/pela vivência social.

Destarte, a formação humana seria estruturada na dialética sujeito/sociedade: as gentes modificam o ambiente e o ambiente modifica as gentes, e essa interação estabelecida entre as pessoas e determinado ambiente é chamado de experiência pessoalmente significativa. O museu, como um espaço relacional também oferece possibilidades de experiência pessoalmente significativa, quando respeita os repertórios e as diferentes experiências dos públicos que o visitam.

A memória, ponto nevrálgico da dimensão museal, é outro elemento trazido ao debate por Lev Vygotsky por ser um dos importantes insumos do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirma o autor,

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana — condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem — deve-se à memória externa baseada em signos.²²

Especialmente no que tange à sua relação com a aprendizagem, a memória sofre a mediação de estímulos externos, e a situação de visita ao museu oferece inúmeras possibilidades desses estímulos e a interpretação dos signos e símbolos, notadamente, aqueles que constituem o documento de memória materializado nos acervos ali encontrados.

A relevância da mediação é considerada no estudo do fato museal ou fato museológico, terminologia utilizada por muitos teóricos contemporâneos,²³ e que consiste na inter-relação entre o ser humano, o bem cultural e a conjuntura social, segundo a museóloga Waldisa Rússio.

O fato museológico aponta, principalmente, para o protagonismo social a partir de uma perspectiva de usabilidade política da memória. Essa educação museal catalisada pelo bem cultural (objeto musealizado ou musealizável) pode ser mediada em vários espaços socioculturais, dentre os quais, o museu — entendido aqui como um processo onde potencialmente as pessoas encontram e (re)conhecem valores, símbolos, teorias, entretenimento, etc., a partir do objeto (material ou imaterial) que é musealizado e exposto, ou mesmo do que é produzido e realizado como atividades de extensão.

Para compreender em que medida os museus se apropriam do seu potencial educacional no processo relacional com os seus públicos, far-se-á necessário uma análise do projeto político-pedagógico e do plano museológico institucional, tomando os espaços museais como possibilitadores de interseções entre a dita educação formal e a não formal — interseções essas potencializadas pelo entendimento de que a memória cultural é um importante subsídio para a construção e reconstrução daquilo que definimos como identidade cultural. O que inclui a nossa produção científica, as religiosidades, a arquitetura, a culinária, a paisagem natural, os usos da linguagem, as festividades, as danças e demais produções dos saberes e fazeres humanos.

Objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária, o museu decolonial busca atuar em prol da emancipação dos sujeitos e em favor da transformação social, do enfrentamento à subalternização de grupos sociais — que lança cada vez mais os sujeitos em situações de vulnerabilidade social — e o combate às desigualdades. Neste sentido, o debate do uso social da memória precisa se dar em um lugar de acessibilidades, que promova contatos com os objetos musealizados e, obviamente, cada museu ou processo museal tem criado soluções para proporcionar aos

seus públicos, diferentes formas de interação, fruição e sinestesia durante a situação de visita.

Também as escolas se veem confrontadas com o desafio de desenvolver uma prática pedagógica crítica e de enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito educacional. E defendendo o enfrentamento a esse modelo pedagógico, Bourdieu critica a prática pedagógica pautada na “igualdade formal” que “serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida”.²⁴

Há um sistema de coisas que se estrutura em função do capital, em um regramento social e político fundamentado na econometria, ou seja, a utilização de valores econômicos como paradigma para lidar com questões sociais. O capitalismo infunde nas sociedades um modo de vida individualista, egocêntrico, que incita ódios e desqualifica os sujeitos numa perspectiva de sujeição de subjetividades, opressão, violências sistêmicas tais como o racismo — ou, racismos, no plural, dadas as diferentes formas e natureza de sua expressão. O que não é uma invenção do capitalismo, mas que, peremptoriamente, por ele é utilizado, com muita propriedade, como uma ferramenta estratégica em uma sociedade que estabelece as relações de poder a partir do racismo.

Em espaços institucionalizados de memória, a ausência de uma visão crítica sobre o racismo corrobora para uma linguagem expográfica²⁵ estigmatizadora, na qual negras e negros são representados num discurso de subalternização e reificação. Diante dessa estereotipização, desse silenciamento identitário na narrativa museal, cumpre-nos questionar qual seria esse lugar disponibilizado para a presença das comunidades negras nos discursos expográficos. Da mesma forma, como à memória dos afrodescendentes se apresenta na imaginação museal brasileira?

O colonialismo que caracteriza espaços culturais brasileiros tais como o museu promove, conseqüentemente, uma ausência presente ou uma presença ausente da participação negra nas narrativas de memória. Sendo assim, como reação a essa política de apagamento, tanto a educação museal quanto a educação escolar têm a responsabilidade de desenvolver um projeto pedagógico dialogal que contemple o fato de que há complexidades a serem consideradas e outras possibilidades de leitura para além do olhar hegemônico. Precisamos nos insurgir contra esse colonialismo que nos submete à leitura reducionista do mundo, que exalta uma presença europeia em detrimento de tantas outras. Numa perspectiva decolonial, precisamos analisar as

múltiplas cores da cultura que pintam o mosaico das diferenças que (trans)formam as sociedades, entendendo que há diferentes matrizes, notadamente a africana, que concorrem para a constituição da nação brasileira.

Neste sentido, podemos considerar a proposta da educadora Catherine Walsh como uma possibilidade de educar para a inserção e inclusão racial extremamente profícua, como uma reação a esse estado perverso de coisas pautado na lógica do capital. Com essa proposta, a autora indica uma epistemologia contra-hegemônica como forma de resistência e enfrentamento. Ela conceitua como interculturalidade crítica um projeto político que, como está posto, se insurge contra a estrutura colonial-racial, questionando a lógica do capitalismo e a construção de novos modelos de sociedades. Esse novo ordenamento social, segundo a autora, não é algo dado, mas a ser construído e sinaliza para a transformação de estruturas, conjunturas e dispositivos de poder que sustentam a desigualdade, a racialização, a subalternização e a inferiorização de seres, saberes, lógicas e racionalidades de vida.²⁶

Mais do que tentar compreender o estado da arte da relação entre museus e escolas, faz-se necessário garantir que essa dialética corrobore no fortalecimento de uma política educacional responsável e crítica que, coadunada com as demandas sociais de grupos historicamente invisibilizados, como os negros e negras, fomentem uma atuação museal concatenada com as propostas educacionais de professores especialmente os de História — parceiros de nossa pesquisa de tese. Isto ensejaria o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, com vistas ao fortalecimento da representatividade negra na sociedade brasileira, bem como o respeito e a valorização da participação dos povos negros na formação da identidade do povo brasileiro.

Destarte, os museus, efetivamente, corroboram a sua função na transformação social, oferecendo uma tecnologia cultural decolonial que, de fato, possibilite o uso social da memória por parte de grupos que sofrem apagamento pelo poder hegemônico. Assim, assumindo a sua responsabilidade porquanto lugar educacional, o museu participa de forma cidadã na construção de uma sociedade mais justa, mais equânime, tratando desigualmente os desiguais, a partir do respeito às diferenças.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil está direcionada para as escolas e não para os museus. Contudo, a despeito de não serem espaços escolares, os museus são espaços de educação, o que nos leva a auferir que há uma necessidade de que esses espaços também atentem para as responsabilidades da educação museal com a valorização identitária das matrizes culturais africanas e o

enfrentamento do racismo no Brasil. O espírito da lei, entendemos, é a aplicabilidade das diretrizes que consubstanciam a lei, os seus princípios suleadores, a dimensão epistêmica da lei.

² BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 8^a ed. Revista, 2012.

³ BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. Op. cit.

⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 20, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBen), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Posteriormente, foi criada a Lei nº 11.645, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A despeito dessa alteração, por uma questão de posicionamento político, dessa pesquisa, e em consonância com o pleito dos movimentos negros brasileiros, amparamos o debate na Lei nº 10.639.

⁶ CHAGAS, Mário. “Diversidade museal e movimentos sociais”. In: CHAGAS, Mario de Souza; JUNIOR, José do Nascimento (Orgs.). *Ibermuseum 2: reflexões e comunicações*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008, p. 60.

⁷ Quando falamos, aqui, em apropriação do objeto, estamos nos referindo ao resultado de um determinado processo de internalização de signos e símbolos a ele relacionados. A apropriação de um determinado objeto musealizável é, a partir do contato com o mesmo, inseri-lo em seu repertório cultural, em seu sistema de representação, suas subjetividades, construindo pontes cognitivas, sensoriais.

⁸ Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais se deu por ocasião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33^a reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005.

⁹ Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus.

¹⁰ A iconologia do *flâneur* está presente na análise de Walter Benjamin sobre a obra de Charles Baudelaire e faz referência àquela pessoa (ou grupos de pessoas) que prefere transitar livremente pelos espaços do museu, buscando ter suas próprias impressões, suas próprias experiências de memória, sem estar presa a uma proposta de visitação pré-estabelecida ou a um compromisso específico de leitura expográfica. Assim como o *flâneur* “vê a cidade sem disfarces”, os públicos também podem ver os museus sem disfarces. BENJAMIN, Walter. “Paris do Segundo Império”. In: *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

¹¹ BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade. Coleção Leitura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 13.

¹² Entendemos como uso social da memória o exercício cidadão dos sujeitos históricos de conhecerem a memória de seus antepassados e seu país, acessarem-na e a partir desse contato olharem para si mesmos, analisando a sua realidade e exercitando o criticismo, se percebendo no mundo e construindo os instrumentos necessários para a sua autonomia o seu bem viver em comunidade.

¹³ BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 8^a ed. revista, 2012, p. 123.

¹⁴ Apropriamo-nos, aqui, do conceito “*Internet of things*” (Internet das coisas), de autoria do pesquisador britânico Kevin Ashton do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Segundo Ashton, *Internet das coisas* se relaciona à ideia de que “a rede de comunicações humana (exemplificada na Internet) e o mundo real das coisas — precisam se encontrar. Um ponto de encontro onde não mais apenas “usaremos um computador”, mas onde o “computador se use” independentemente, de modo a tornar a vida mais eficiente. Os objetos — as “coisas” — estarão conectados entre si e em rede, de modo inteligente, e passarão a “sentir” o mundo ao redor e a interagir”, ou seja, a capacidade de conectividade de diferentes utensílios do dia a dia, sensíveis à Internet. Nesta apropriação, referimo-nos à “musealidade das coisas” para designar o potencial de diálogos e construções de narrativas entre as memórias e os objetos. Disponível em: <https://www.finep.gov.br/noticias/todas-noticias/4446-kevin-ashton-entrevista-exclusiva-com-o-criador-do-termo-internet-das-coisas>. Acesso em 06 de novembro de 2017, às 22:21h.

-
- ¹⁵ BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. Op. cit.
- ¹⁶ LIMA, Valdemar de Assis; PAULA, Josiane Beloni de. “O ser humano como patrimônio: uma possibilidade de salvaguarda de saberes e fazeres culturais”. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (Org.). *Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.
- ¹⁷ COSTA, Heloísa Helena F. G. da. “Saúde cultural: patrimônios que tornam cidades e cidadãos mais saudáveis”. In: *Patrimonialização e sustentabilidade do patrimônio: reflexão e prospectiva*. FILIPE, Graça; VALE, José; CASTAÑO, Inês (Coordenadores). IHC-NOVA FCSH, 2014, p. 224.
- ¹⁸ PAIM, Elison Antonio. “Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História”. In: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos (Org.) *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 142.
- ¹⁹ Ver SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: MINC/IPHAN/DEMU, 2008; CAZELLI, S., GOUVÊA, G., VALENTE, M. E., MARANDINO, M. e FRANCO, C. “A relação museu-escola: avanços e desafios na (re) construção do conceito de museu”. In: *Atas da 21ª Reunião Anual da ANPED, GT de Educação e Comunicação*, 1998; LOPES, M. M. “A favor da desescolarização dos museus”. In: *Educação e sociedade*, v. 40, Dez, 1991, p. 443-455; MARANDINO, M., GOUVÊA, G. e AMARAL D. P. do. “A Ciência, o brincar e os espaços não-formais de educação”. In: *Atas da 21ª Reunião Anual da ANPED, GT de Didática*. Caxambu, 1998.
- ²⁰ SUANO, Marlene. *O que é museu. Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 39.
- ²¹ VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 303.
- ²² VIGOTSKI. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papyrus, 2ª ed., 1996, p. 123.
- ²³ CURY, Marília Xavier. “Museologia e conhecimento, conhecimento museológico: uma perspectiva dentre muitas”. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v.III, nº 5. Brasília: UNB, Mai./Jun. de 2014. SOARES, Bruno C. Brulon. “Caminhos da Museologia”. *Senatus*, v. 7, nº 2. Brasília: Senado Federal Dez. 2009, p. 32-41.
- SANTOS, Maria C. T. M. “Processo museológico e educação. Transformações de uma ciência do museu: construindo um museu didático-comunitário”. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 7. Lisboa: ULHT, 1996.
- ²⁴ BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1999, p. 53.
- ²⁵ Denominamos de linguagem expográfica o sistema comunicacional expositivo que inclui os recursos visuais e informacionais relacionados à temática da exposição.
- ²⁶ WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales (Tomo II). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ecuador: editorial Abya-Yala. 2017.