

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
E SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISLA ANDRADE PEREIRA DE MATOS

AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU AFRO BRASIL:  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO COMBATE À  
DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

CAMPINAS  
2013

ISLA ANDRADE PEREIRA DE MATOS

AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU AFRO BRASIL:  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO COMBATE À  
DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

PUC-CAMPINAS  
2013

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.1934 Matos, Isla Andrade Pereira de.  
M433a Ação educativa do Museu Afro Brasil: educação patrimonial no  
combate à discriminação étnico-racial / Isla Andrade Pereira de  
Matos. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.  
161p.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-  
Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Antropologia educacional. 2. Discriminação racial. 3. Negros -  
Brasil – Identidade racial. 4. Museu Afro Brasil. I. Vitorino, Artur  
José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro  
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educa-  
ção. III. Título.

22.ed.CCD – t370.1934

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Autora:** MATOS, Isla Andrade Pereira de.

**Título e subtítulo:** Ação educativa do Museu Afro Brasil: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial

**Dissertação de Mestrado em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientador Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

1º Examinador Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

2º Examinador Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos

Campinas, 25 de novembro de 2013

Ao meu amável esposo, que desde o início de nossa caminhada juntos me incentivou a buscar o meu sonho, ajudando-me a dar o primeiro passo rumo a uma nova carreira, que começa a se concretizar com a conclusão de mais uma etapa acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Criador,  
Que criou o homem à sua imagem e semelhança e dotou-lhe de sabedoria e inteligência, capacitando-me para a realização desta pesquisa.

Ao meu esposo Carlos Eduardo Araújo Batista de Matos,  
Por todo o incentivo e suporte, ajudando-me a todo instante a seguir em frente.

Aos meus familiares,  
Pela compreensão de minha vocação e apoio nos momentos difíceis pelos quais passei durante esses dois anos de mestrado.

Ao Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino,  
Pela orientação à pesquisa, dedicação na leitura de suas infinitas versões e por acreditar no meu potencial para realizá-la.

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça,  
Pela leitura atenta de meus textos e contribuição significativa para a melhoria da redação.

Ao prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro,  
Por sua presença nas bancas de qualificação e defesa e pela observação cuidadosa ao meu texto, apresentando sugestões pertinentes.

Ao prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos,  
Por aceitar o convite de participação em minha banca de defesa, avaliando meu trabalho na área de educação em museus.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas,  
Pelo carinho, incentivo e contribuição para as reflexões à presente pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação,  
Pela contribuição à minha produção textual, fruto das discussões ao longo das reuniões do grupo.

Aos colegas de classe da turma de 2012,  
Pelos bons momentos de convivência juntos e troca de experiências.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

Hannah Arendt (1972)

## RESUMO

MATOS, Isla Andrade Pereira de. *Ação educativa do Museu Afro Brasil: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial*. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

O presente trabalho teve como objetivo, a partir das reflexões teóricas sobre educação e educação em museus, investigar a atuação da ação educativa do Museu Afro Brasil junto aos grupos de escolas agendados para as visitas orientadas. Com o propósito de atuar para o reconhecimento da população africana e afrodescendente como sujeitos sociais na cultura brasileira, tirando-lhes o estigma da escravidão e valorizando seus modos de ser e fazer, o Museu Afro Brasil estaria assumindo o papel de combater a discriminação étnico-racial, buscando conscientizar seus visitantes da importância da influência africana na construção da nacionalidade brasileira. Por isso, assim foi definido o problema de pesquisa: a ação educativa do Museu Afro Brasil combate a discriminação étnico-racial por meio da prática da educação patrimonial? Adotando o procedimento etnográfico e empírico de observação das visitas orientadas, constatou-se a não confirmação da hipótese inicial da pesquisa, à qual sustentava que o Museu Afro Brasil realizaria uma educação patrimonial no sentido de ser celebrativa à história dos negros no Brasil e na África da perspectiva narrativa inaugurada por von Martius sobre a participação das três raças (branca, negra e indígena) na construção do Brasil. Dentre os resultados obtidos com a pesquisa, foram observadas características da ação educativa que podem ser consideradas enquanto critérios de ensino e aprendizagem, mas não de educação patrimonial. Por outro lado, há uma preocupação em ensinar os alunos a lerem os objetos expostos e a reconhecerem a influência africana na cultura brasileira. Constatou-se também a descontinuidade das visitas, que envolve não só o museu, mas principalmente a escola na preparação e finalização da visita, atividade essa que poderia modificar a qualidade da educação realizada no museu.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Museu Afro Brasil. Políticas públicas. Identidade. Discriminação étnico-racial. Diversidade étnico-cultural.



## ABSTRACT

MATOS, Isla Andrade Pereira de. *Educational act of Afro Brasil Museum: heritage education against ethnic racial discrimination*. 2013. 162f. Dissertation (Master in Education) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

The present study aimed, from the theoretical reflections on education and museum education, investigate the performance of the educational Afro Brazil Museum along to school groups scheduled for guided tours. With the purpose of acting for the recognition of African and Afro-descendant population as social subjects in Brazilian culture, taking them the stigma of slavery and valuing their ways of being and doing, the Afro Brazil Museum would be assuming the role of combating ethnic racial discrimination, seeking its visitors aware of the importance of African influence in the construction of Brazilian nationality. Therefore it was defined the research problem: the educational action of the Afro Brazil Museum fight ethnic racial discrimination through heritage education? Adopting the procedure ethnographic and empirical observation of guided visits, it was found not to confirm the initial hypothesis, which held that the Afro Brazil Museum hold a heritage education in the sense of celebrate the history of blacks in Brazil and Africa through the narrative perspective inaugurated by von Martius on the participation of the three races (white, black and indigenous) in the construction of Brazil. Among the results obtained from the research we observed characteristics of educational action that can be considered as a factor in teaching and learning, but not heritage education. On the other hand, there is concern in teaching students to read the exhibits and to recognize the African influence in Brazilian culture. It was also the discontinuity of visits, which involves not only the museum, but mostly the school in the preparation and finalization of the visit, this activity could modify the quality of education held at the museum.

Keywords: Heritage education; Afro Brazil Museum; Public Policies; Identity; Racial discrimination; Ethnic-cultural diversity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b>	Localização do Museu Afro Brasil no Parque do Ibirapuera. ....	16
<b>Figura 2.</b>	Planta baixa do Piso Superior do Museu Afro Brasil: Exposição de longa duração. ....	86
<b>Figura 3.</b>	Organograma do Museu Afro Brasil. ....	92
<b>Figura 4.</b>	Representação do porão do navio negreiro, de Thomas Clarkson. ....	122
<b>Figura 5.</b>	<i>Negros no porão do navio</i> , de Johann Moritz Rugendas. ....	124
<b>Figura 6.</b>	Coleção de Iemanjá – Museu Afro Brasil. ....	127
<b>Figura 7.</b>	Educador mediando a obra <i>O Cortejo</i> . ....	128
<b>Figura 8.</b>	Zumbi dos Palmares, de Márcia Magno. ....	131
<b>Figura 9.</b>	<i>Branços</i> , de Tiago Gualberto. ....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b>	Faixa etária dos grupos (em percentagem). .....	99
<b>Gráfico 2.</b>	Participação dos grupos (em percentagem). .....	116
<b>Gráfico 3.</b>	Temas abordados por visita (em números absolutos). .....	120

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Roteiro – Quantidade de visitas por núcleos. ....	121
------------------	---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	= Associação de Assistência à Criança Deficiente
CAPS	= Centro de Atenção Psicossocial
CONDEPHAAT	= Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico
FAU-USP	= Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FDE	= Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Ibram	= Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	= Conselho Internacional de Museus
IFF	= Instituto Florestan Fernandes
IPHAN	= Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ONG	= Organização Não Governamental
OSCIP	= Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	= Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEM	= Política Nacional de Educação Museal
SPHAN	= Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU.....	27
1.1. O debate patrimonial no Brasil e seus desdobramentos.....	27
1.2. O conceito de educação patrimonial.....	38
1.3. Educação patrimonial <i>versus</i> educação museal?.....	44
1.4. O caráter pedagógico do museu: museologia e museografia.....	53
1.5. A questão racial: entre raça e nação.....	64
2 MUSEU AFRO BRASIL: FUNDAMENTOS, ASPECTOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	75
2.1. Criação do Museu e seu idealizador.....	75
2.2. Missão, visão, valores: categorias de pensamento museu, patrimônio, identidade e nação.....	79
2.3. Exposição de longa duração.....	85
2.4. Estrutura organizacional: setorização do museu a serviço da educação....	89
2.5. Núcleo de Educação: formação e capacitação dos educadores.....	94
3 MUSEU AFRO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	97
3.1. A construção do objeto de pesquisa: procedimento de observação e análise.....	97
3.2. Pesquisa empírica: as observações das visitas orientadas e suas etapas de realização.....	99
3.3. Os aspectos analisados durante a observação das visitas orientadas.....	103
3.3.1. Questionário prévio referente ao agendamento de visita.....	104
3.3.2. Caracterização do grupo.....	107
3.3.3. Visita: introdução, participação do grupo e foco da visita.....	112
3.3.4. Roteiro, mediação e museologia.....	120
3.3.5. Os conteúdos consagrados pela ação educativa.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
FONTES.....	151
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS.....	159
ANEXO A.....	159

## INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, muito se tem discutido sobre o assunto, desde eventos acadêmicos específicos<sup>1</sup>, cujos temas são voltados a esse debate, até dossiês de periódicos científicos, em comemoração aos 10 anos da referida lei, e publicação de livros, usados por professores da rede básica tanto como material de formação intelectual, quanto como sugestão de atividades educativas para serem utilizadas em sala de aula. Nesse contexto, o Museu Afro Brasil preenche os dois requisitos, pois é procurado por professores que buscam formação, bem como suas exposições podem ser o ponto de partida para o planejamento de uma ação educativa na escola.

O Museu Afro Brasil encontra-se no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, um edifício de 11 mil metros quadrados, localizado no Parque do Ibirapuera, região valorizada da cidade de São Paulo por sua extensa área verde e concentração de edifícios que abrigam exposições de arte e eventos nacionais e internacionais, como a *Bienal de São Paulo* e o *São Paulo Fashion Week*.

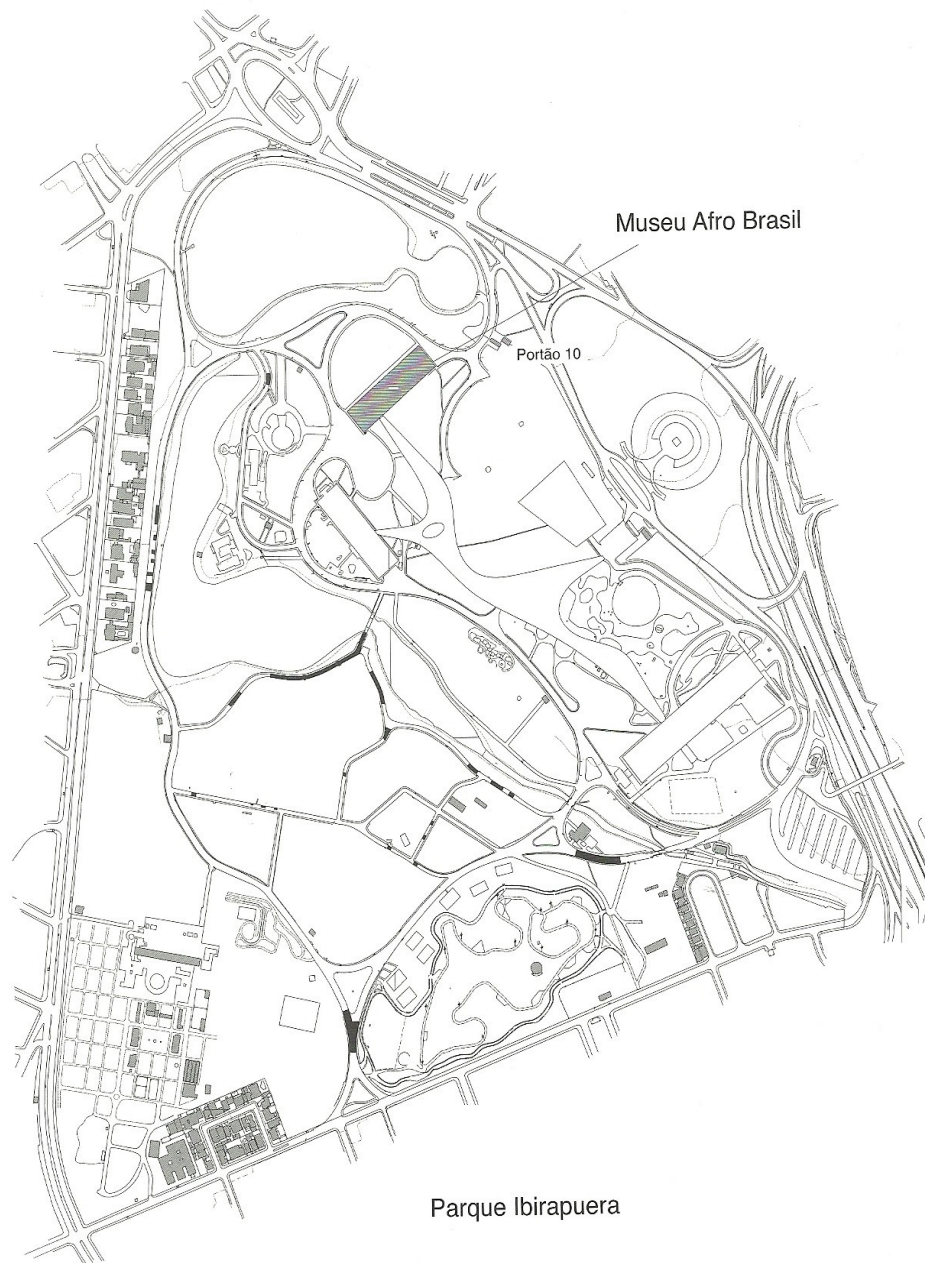
Esse museu foi inaugurado em 23 de outubro de 2004 a partir da iniciativa de seu idealizador e atual diretor-curador, o artista plástico baiano Emanuel Araujo. Desde 2009, o Museu Afro Brasil é uma Organização Social de Cultura, tendo sua manutenção realizada com recursos públicos da Secretaria de Estado da Cultura e sua gestão feita pela entidade particular intitulada Associação Museu Afro Brasil (SÃO PAULO, 2009).

Com entrada gratuita, esse museu possui um acervo com mais de cinco mil obras – das quais cerca de duas mil foram doadas pelo curador –, distribuídas pelos três andares do edifício: o piso térreo e o subsolo são destinados às exposições temporárias<sup>2</sup>, compostas

<sup>1</sup> Para ficar apenas em um exemplo de cada categoria: foi realizado em 2012 o II Encontro Internacional de Estudos Africanos da Universidade Federal Fluminense; o periódico *Educar em Revista* é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e fez o lançamento de seu n. 47 (janeiro a março de 2013) sob o título *Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas*, que apresentou resultados da pesquisa nacional *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*, cuja investigação se caracterizou como o primeiro panorama nacional da implementação da referida lei, que visa a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas brasileiras; o livro *África na sala de aula: a visita à história contemporânea*, de Leila Leite Hernandez, publicado em 2008 pela editora Selo Negro.

<sup>2</sup> As exposições temporárias que estiveram em cartaz no ano de 2013 e cuja temática se relacionava com a da coleção do Museu Afro Brasil, foram: Retratos sem Paredes; Arte, Adorno, Design e Tecnologia no Tempo da Escravidão; Pérolas Negras, de Miro; entre outras, de temática diversa.

por peças não pertencentes ao Museu Afro Brasil e cujo tempo da mostra é limitado; já o primeiro andar, o piso superior, abriga a coleção do museu, que recebeu a nomenclatura de *Exposição de longa duração*, de caráter mais permanente, recebendo poucas modificações ao longo do tempo.



**Figura 1.** Localização do Museu Afro Brasil no Parque do Ibirapuera.  
Fonte: Museu Afro Brasil (2010, p. 26).



O projeto curatorial do Museu Afro Brasil, assim como seu conceito museológico, estão voltados para um museu que possa registrar, preservar e argumentar, a partir do olhar e da experiência do negro, a formação da identidade brasileira; um museu brasileiro e um museu da diáspora africana, que busca a desconstrução de estereótipos e a união entre história, memória, cultura e contemporaneidade para narrar uma heroica saga africana, desde antes da trágica epopeia da escravidão até os nossos dias, incluindo todas as contribuições possíveis: legados, participações, revoltas, gritos e sussurros que tiveram lugar no Brasil e no circuito da diáspora negra. Desta forma, esse é um museu de história, de memória e de artes, que reflete a cultura produzida pelo negro na história do Brasil (MUSEU AFRO BRASIL, 2010).

O objetivo específico do Museu Afro Brasil é desconstruir a relação estabelecida entre população negra e subalternidade, construída com base exclusivamente na associação do negro à escravidão, constituindo um estereótipo inferior e negativo ao qual a imagem do negro foi relacionada no decorrer da história, omitindo sua contribuição à cultura brasileira. Sua proposta é reforçar o reconhecimento de uma população excluída e transformá-la para a igualdade e o sentimento de pertencimento, estabelecendo sua inclusão social e o respeito à cultura de matriz africana.

A temática desenvolvida no Museu Afro Brasil, ao se debruçar sobre uma outra história do negro em terras americanas, discute também a intensa relação existente entre África e Brasil – que se originou a partir do momento em que os negros foram trazidos para cá – em diversos aspectos culturais, como: a influência africana sobre a sociedade brasileira na culinária, como o bolinho de acarajé; na dança e na música, como a capoeira; na língua portuguesa, como a origem africana das palavras moleque, caçamba, mochila; enfim, traços marcantes que persistem até hoje, demonstrando o intercâmbio entre as duas culturas e não a valorização de uma em detrimento da outra.

Como a grande maioria dos museus, no Museu Afro Brasil foi constituído um Núcleo de Educação, que faz o papel de mediador entre o público e as exposições, de forma a tornar a narrativa mais compreensível e receptiva para o visitante, com o objetivo final de cumprir sua proposta museológica. Tendo em vista existir, por detrás das obras, uma narrativa construída a partir de conceitos, teorias, valores e pressupostos, é necessário um esforço reflexivo para que seja estabelecido não apenas o diálogo com o visitante, e

sim, principalmente, a compreensão da concepção do museu por meio dos objetos. E a ação educativa cumpre o papel de decodificação da exposição.

Marlene Suano (1986) destaca a ação pedagógica do museu (ainda não estruturado nos moldes do museu moderno) entre os séculos XVII e XVIII, período em que a Contra-Reforma utilizou largamente a instituição, por meio dos jesuítas, com o intuito didático de defender e preservar a cultura cristã. Mas foi apenas a partir do final do século XIX que se pode dizer que uma estrutura semelhante à que hoje se conhece como museu – entretanto, ainda bastante incipiente – começa a se organizar, baseada no compromisso e na responsabilidade com a educação. No Brasil, a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e a realização de encontros importantes sobre a relação entre museu e educação na década de 1950, como o I Congresso Nacional de Museus e o Seminário Internacional sobre o Papel Pedagógico dos Museus, contribuíram para valorizar o papel educativo dos museus (JULIÃO; BITTENCOURT, 2008).

Esta educação museal, compreendida no âmbito da ação educativa, apesar de ser defendida por Libâneo (2004) como não-formal, ou seja, de caráter intencional, mas com baixo grau de estruturação, sistematização, implicando relações pedagógicas não formalizadoras, é apresentada na presente dissertação como uma modalidade de educação cujas características são a sistematização, a metodologia e a análise apropriadas, conforme se verá ao longo dos capítulos.

Parceiro da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, o Museu Afro Brasil transforma-se em uma política pública na medida em que representa a ação do Estado no desenvolvimento cultural do homem por meio da promoção de visitas ao museu, além de sua atuação no combate à discriminação étnico-racial, pois, por política pública, compreende-se “o Estado em ação”, o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31), neste caso, a educação.

Neste sentido, o governo federal, por intermédio do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) está desenvolvendo uma Política Nacional de Educação Museal (PNEM), que visa constituir “diretrizes para as ações de educadores e profissionais dos museus na área educacional”, no sentido de “fortalecer o campo profissional e garantir condições mínimas

para a realização das práticas educacionais nos museus e processos museais” (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2013).

Essa Política Nacional de Educação Museal está sendo construída com base na Política Nacional de Museus, documento que resultou da consulta à comunidade museológica e cujo objetivo geral é a promoção da valorização, da preservação e da fruição do patrimônio cultural brasileiro a partir de princípios orientadores, dentre eles o “desenvolvimento de processos educacionais para o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro”, reconhecendo o espaço museal como uma instituição “de valor estratégico nos diferentes processos identitários” (BRASIL, 2003, p. 09).

Diante da recente atuação governamental no que se refere ao desenvolvimento de ações educativas eficazes nos museus, como se observa com a construção da Política Nacional de Educação Museal, e à promoção do respeito à diversidade cultural, este estudo se debruçou sobre o conceito de educação do Museu Afro Brasil. Com o objetivo de investigar a atuação da ação educativa do Museu Afro Brasil junto aos grupos de escolas agendados para as visitas orientadas, o problema foi definido a partir da seguinte questão: a ação educativa do Museu Afro Brasil combate a discriminação étnico-racial por meio da prática da educação patrimonial?

Compreendendo a prática da educação patrimonial como um processo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural do indivíduo que o capacita para um melhor usufruto dos bens patrimoniais (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) e o insere e o identifica a uma cultura comunitária, a resposta para a questão-problema mostrou-se negativa pelos motivos que se apresentam nas considerações finais deste trabalho.

Apoiados no objetivo geral, outros dois somam-se àquele: a análise da ação educativa do Museu Afro Brasil a partir de uma sistematização do que vem a ser educação em museus; e a identificação dos fundamentos e pressupostos político-ideológicos do Museu Afro Brasil por meio da compreensão das categorias de pensamento “museu”, “patrimônio”, “identidade” e “nação” presentes na ação educativa do referido museu.

A hipótese inicial de trabalho quanto à educação patrimonial presente na ação educativa do Museu Afro Brasil, bem como na espinha dorsal do seu acervo e de suas exposições, é a de que o Museu Afro Brasil realiza uma educação patrimonial no sentido

de ser celebrativa à história dos negros no Brasil e na África da perspectiva narrativa inaugurada por von Martius (1982) acerca da formação do Brasil ter se dado pela fusão das três raças (negra, branca e indígena). Assim, os objetos presentes naquele espaço museal estariam elaborados esteticamente, sendo essa a estratégia para despertar a autoapropriação do patrimônio pelo indivíduo via percepção estética que possa vir a incidir nos seus visitantes.

Essa hipótese se confirmou em partes, pois apesar de não ter sido encontrada a prática da educação patrimonial entre as ações educativas do referido museu nem tampouco se constatou o ideal de identidade brasileira defendido por von Martius (formado pelas três raças), por outro lado, a pesquisa verificou que sua exposição de longa duração, a saber, sua coleção, é celebrativa à história dos negros no Brasil e na África.

É notório que o trabalho de ação educativa desenvolvido pelo Museu Afro Brasil é muito importante no sentido de se buscar uma nova história a respeito dos negros no Brasil que não a de inferioridade, com o intuito de considerá-los parte integrante da identidade e nacionalidade brasileira. Entretanto, pensar nesta transformação como sendo uma tarefa apenas do museu seria colocá-lo contra toda uma sociedade repleta de preconceitos – inclusive o étnico-racial – num trabalho solitário, o que dificultaria uma mudança de postura diante da discriminação. Assim, por ora, defende-se que seria mais produtivo o compromisso com esse ideal por parte de outras instituições do Estado, como a escola, por exemplo, público de maior número visitante do museu, realizando um trabalho em conjunto que não se limitasse apenas à visita ao Museu Afro Brasil, mas que se iniciasse na escola, passasse pela discussão dentro do espaço museológico e se encerrasse novamente na unidade escolar. Portanto, sustenta-se a hipótese de que seria uma atividade com fins de formação educacional mais completa e densa se houvesse uma parceria entre escola e museu, questão que se esclarecerá ao longo da pesquisa.

Outra hipótese sustentada no início desta pesquisa e, conforme se tem verificado, não se confirmou, foi a de que o Museu Afro Brasil teria adotado algum tipo de classificação racial como aquelas identificadas por Peter Fry (2005), quais sejam: a de estilo binário (“negros” e “brancos” - caso popular norte-americano), a de estilo múltiplo (“moreno”, “mulato”, “pardo”, “crioulo” - caso popular brasileiro) e um terceiro estilo, o

tipo oficial do censo brasileiro<sup>3</sup>, que classifica as pessoas em três categorias: “negro”, “branco” e “mulato”. Esse museu, identificando-se com a temática africana e afro-brasileira, preferiu se referir aos grupos negros (enfocando a diversidade cultural da África) e outras comunidades, alheias aos valores e costumes dos negros, ou seja, o outro, usando os termos etnia e cultura, adotando, assim, o discurso universal no que se refere à identidade, diferenciando as nações, grupos e outras coletividades no sentido de gerar diversas formas de autoconsciência cultural.

A pesquisa se estabeleceu de acordo com as seguintes etapas do plano de trabalho: a) levantamento bibliográfico e leitura das fontes sobre o tema; b) visitas periódicas à exposição, acompanhamento das visitas orientadas pelos educadores do Museu Afro Brasil e produção de relatórios de visitas; c) por meio da observação da mediação entre o público e o museu realizada pelo Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil, descrição da atividade da ação educativa durante as visitas orientadas, comparando-as e confrontando-as com o ideal museológico da instituição, com vistas a conhecer seu procedimento educativo; d) interpretar as informações observadas para nelas verificar a ocorrência de um padrão que se repete no decorrer das visitas e estruturá-las na forma de gráficos, facilitando a visualização da pesquisa como um todo; e) ordenar e perscrutar as informações do diário de campo, sistematizando-as em forma de uma dissertação de mestrado.

Quanto ao método utilizado, em se tratando de uma pesquisa educacional, o desafio foi relacionar empirismo e reflexão: não se faz pesquisa empírica sem refletir subjetivamente sobre as informações delimitadas a partir das observações de campo, cotejada com a reflexão bibliográfica. Nesse sentido, quanto à natureza desta pesquisa, ela se enquadra tanto na perspectiva teórica, pois analisa questões conceituais a partir da produção bibliográfica específica sobre o assunto a ser tratado, quanto empírica, porque a experiência de observação e análise da exposição do museu não podem ser descartadas, constituindo-se enquanto objetos da pesquisa. Portanto, considerando os procedimentos que melhor viabilizam o presente trabalho, destacam-se os métodos empírico-teórico e o qualitativo.

---

<sup>3</sup> Em desacordo com Fry (2005), o censo demográfico do IBGE de 2010 classifica população brasileira pelo critério étnico-racial com base em cinco categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena (IBGE, 2011).

Constituem-se, então, enquanto procedimento desta pesquisa, três enfoques de trabalho: a) com base na documentação arrolada, confrontar museologia (“o pensar-se o museu”) e museografia (“o fazer-se o museu”) (SUANO, 1986, p. 79) por meio de sucessivas visitas à exposição, analisando de que maneira ela permite e instiga a reflexão sobre a cultura africana e afro-brasileira; b) descrever a ação educativa – como uma forma de metodologia educacional – realizada pelo Museu Afro Brasil a partir do acompanhamento às visitas orientadas; c) realizar a leitura das impressões dos visitantes sobre esse museu a partir das manifestações durante a visita por meio da etnografia, método próprio da Antropologia (GOMES, 2008), visando identificar se os objetivos do museu com sua ação educativa foram alcançados.

Com relação a essa última etapa, não foi possível concretizá-la a contento, uma vez que não houve tempo hábil para tal tarefa e nem meios para que a análise das manifestações fosse adequadamente realizada. Assim, o que foi possível se feito foi a interpretação de algumas participações dos visitantes ao longo de sua permanência no museu, o que pode ser constatado no último capítulo da presente dissertação.

Além da observação das visitas orientadas, esta pesquisa foi complementada com a análise das seguintes fontes: 1. Decreto nº. 44.816, de 1º de junho de 2004, que dispõe sobre a criação do Museu Afro Brasil; 2. Estatuto Social da Associação Museu Afro Brasil, gestora da instituição; 3. Contrato de Gestão nº. 37/2009, que dispõe sobre o gerenciamento e execução de atividades e serviços a serem desenvolvidos no Museu Afro Brasil, firmado entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Cultura, e a Associação Museu Afro Brasil; 4. Exposição de longa duração, dividida nos seguintes núcleos: a) África: Diversidade e Permanência; b) Trabalho e Escravidão; c) As religiões afro-brasileiras; d) O sagrado e o profano; e) História e memória; f) Artes Plásticas: a mão afro-brasileira; 5. Roteiro de visita ao acervo; 6. Questionário prévio referente ao agendamento de visita; 7. Questionário de avaliação da visita de grupo agendado; 8. Livro de registro de visitas espontâneas<sup>4</sup>; 9. “Missão, visão, valores e princípios, objetivos” e 10. “Programa de Educação”, ambos documentos normativos do Museu Afro Brasil.

---

<sup>4</sup> Não houve tempo hábil para ser feita a análise dessa fonte, apesar do material ter sido selecionado para tal fim,

Dentre os resultados esperados com esta pesquisa, pretendeu-se fazer uma reflexão sobre educação em museus, de um modo geral, e acerca da ação educativa do Museu Afro Brasil, de forma mais específica, visando contribuir com o debate da educação museal no Brasil à luz das políticas públicas mais recentes.

Apesar do curto tempo de existência do Museu Afro Brasil – que completará 10 anos em 2014 – e das poucas pesquisas que o tiveram como objeto<sup>5</sup>, há um número crescente de visitantes<sup>6</sup>, dentre eles, professores, que procuram o acervo na busca de formação na temática negra. Por essa razão, se realizou uma análise que pudesse descrever a dinâmica de comunicação com o público adotada pelo Museu Afro Brasil e identificar possíveis soluções diante das dificuldades vivenciadas em sua atuação educacional.

Além disso, de acordo com os pressupostos político-ideológicos do Museu Afro Brasil, outro resultado esperado foi a compreensão da forma pela qual a discriminação étnico-racial é combatida durante a visita orientada, de que maneira isso aparece na fala do educador e como é recebido pelos visitantes, o que julgamos ter sido alcançado a contento.

No que se refere à ordenação dos capítulos desta dissertação, o primeiro capítulo recebeu o título *Educação patrimonial e ação educativa do museu*. De caráter conceitual, seu objetivo é discutir o sentido de alguns termos essenciais aos estudos do campo patrimonial, tais como patrimônio, museu e educação e, a partir do campo educacional, educação patrimonial, educação museal e ação educativa.

Para tanto, recorre-se a uma breve digressão sobre a história da institucionalização do patrimônio no Brasil, no sentido de compreender a dinâmica da defesa patrimonial no país e as modificações empreendidas a essa área de atuação – como a própria ampliação da noção do que é patrimônio e como se estabelece sua salvaguarda –, trajetória essa que

---

<sup>5</sup> Até o momento, a pesquisa mais significativa envolvendo o Museu Afro Brasil é a dissertação de mestrado de Marcelo de Salette Souza (2009), intitulada “A configuração da curadoria de arte afro-brasileira de Emanuel Araujo”, não sendo específica sobre o museu, mas sobre seu curador. Outra pesquisa é resultado da Especialização em Gestão Cultural e Produção de Eventos do Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, o trabalho de conclusão de curso de Marina Soleo Funari, de 2011, cujo título é “Reconhecimento e divulgação da cultura africana e afro-brasileira (Estudos sobre o Museu Afro Brasil)”. Apesar do título, apenas um capítulo foi destinado ao Museu Afro Brasil, apresentando-o de forma breve e com pouca análise. Outras referências têm sido feitas ao Museu Afro Brasil de maneira não sistemática em trabalhos cuja temática se relaciona com a discussão apresentada nesse museu, como citações em artigos acadêmicos, por exemplo.

<sup>6</sup> De acordo com os relatórios de atividades, no período de 2009/2010 foram atendidas 50 mil pessoas em visitas orientadas (superando em 278% a meta prevista de 18 mil pessoas), e em 2010/2011, pouco mais de 47.200 pessoas (superando em 157% a meta prevista de 30 mil pessoas).

culminou nas atuais políticas públicas de proteção dos bens patrimoniais, bem como estratégias de ação que buscam resultados mais eficientes no campo da educação pelo patrimônio. Essa discussão é realizada no primeiro item do capítulo, intitulado *O debate patrimonial no Brasil e seus desdobramentos*.

Na sequência, em *O conceito de educação patrimonial*, o tema em questão é a identificação do indivíduo a um determinado bem patrimonial, que o leva a um processo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural e o capacita para um melhor usufruto dos bens patrimoniais. Relacionando-se a um coletivo de indivíduos, portanto, a uma cultura, tem-se o ponto de partida para a salvaguarda do patrimônio. Discute-se aqui a importância da identidade cultural para a atuação do indivíduo e dos prejuízos sofridos por ele quando da ausência de uma formação cultural em patrimônio.

O debate seguinte tem como foco a indagação *Educação patrimonial versus educação museal?*, questionamento que vem sendo realizado em segmentos da área de educação e patrimônio e que permeia as atividades projetadas para as ações governamentais, tais como o projeto Casas do Patrimônio (iniciativa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN) e a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), essa última em recente fase de desenvolvimento, por intermédio do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). Nesse tópico, analisam-se as convergências ou divergências possíveis entre educação patrimonial e educação museal, no sentido de se compreender de que forma o conhecimento é produzido em cada uma das áreas, bem como de que maneira esse saber se transforma em apropriação, por meio da educação, por parte do sujeito. Discute-se, ainda, conceitos ligados à educação e aos processos de ensino e de aprendizagem, considerando-os como operações distintas entre si.

*O caráter pedagógico do museu: museologia e museografia* trata especificamente da distinção entre história e memória, da definição do que vem a ser o museu, das possibilidades de análise desse espaço como produtor de saber e dos métodos e técnicas por meio dos quais se desenvolve a educação na esfera museal.

Por fim, o último item é destinado à discussão da nacionalidade brasileira no que diz respeito às teorias racistas do século XIX ditas “científicas”, as quais difundiram a inferioridade do negro por associarem-no ao conceito biológico de raça, decorrendo disso



toda uma crença preconceituosa contra os negros que até hoje pode ser verificada entre a população brasileira. Esse é o item *A questão racial: entre raça e nação*.

O segundo capítulo desta dissertação, *Museu Afro Brasil: fundamentos, aspectos político-ideológicos e estrutura organizacional*, tem como foco o Museu Afro Brasil, iniciando-se com a reconstituição da trajetória de criação do Museu Afro Brasil, seguida de sua relação com o artista plástico baiano Emanuel Araujo, apresentada no item *Criação do museu e seu idealizador*.

Em seguida, em *Missão, visão, valores: categorias de pensamento museu, patrimônio, identidade e nação*, a ênfase está na missão, visão e valores defendidos pelo Museu Afro Brasil, quando se dá a análise das categorias de pensamento museu, patrimônio, identidade e nação, ou seja, buscando compreender de que forma esse museu se autodefine enquanto instituição museal detentora de um patrimônio que representa uma identidade e nação específicas.

O próximo item é *Exposição de longa duração*, que se destina à reflexão dessa exposição, buscando descrever os núcleos que a compõem e suas características, temas apresentados por meio das peças e conexões entre os programas museológico e museográfico.

Ao descrever a estrutura organizacional do Museu Afro Brasil, em *Estrutura organizacional: setorização do museu a serviço da educação*, é possível definir quais são os departamentos e como se dão as ações institucionais no sentido de corroborarem com o projeto educativo desse museu, analisando a dinâmica de funcionamento dos núcleos de forma a compor uma ação coesa entre os princípios defendidos pelo museu e suas atividades concretas.

Finalmente, em *Núcleo de Educação: formação e capacitação dos educadores*, o propósito é explicitar o processo de formação e produção de conhecimentos específicos dos educadores do Museu Afro Brasil, com vistas a prepará-los para a mediação realizada durante as visitas orientadas e demais atividades propostas pelo Núcleo de Educação.

O terceiro e último capítulo destina-se ao Núcleo de Educação, às atividades educativas empreendidas pelos educadores do Museu Afro Brasil, bem como à descrição de todo o procedimento de pesquisa realizado *in loco*, cujo título é *Museu Afro Brasil e a*

*construção do objeto de pesquisa*. Seu objetivo é analisar as ações nas seguintes perspectivas: planejamento, realização e avaliação.

Sendo esse capítulo destinado à ação educativa do Museu Afro Brasil, está dividido da seguinte maneira: *A construção do objeto de pesquisa: procedimento de observação e análise* relata a forma pela qual se construiu o procedimento da pesquisa; *Pesquisa empírica: as observações das visitas orientadas e suas etapas de realização* apresenta os passos que constituem as visitas orientadas, que se dividem em antes da visita (como o agendamento e o acolhimento), durante a visita (como introdução e roteiro) e pós-visita (atividades de encerramento e avaliação), identificando o método utilizado na realização das mesmas, uma vez que o acompanhamento das visitas tornou possível o reconhecimento de um determinado padrão comum a todas as visitas.

*Os aspectos analisados durante a observação das visitas orientadas* contém os demais itens a seguir, cada um referente à análise da etapa correspondente ao título do item, a saber: *Questionário prévio referente ao agendamento de visita; Caracterização do grupo; Visita: introdução, participação do grupo e foco da visita; Roteiro, mediação e museologia; e Os conteúdos consagrados pela ação educativa*, esse último destinado à análise crítica dos temas difundidos pelos educadores do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil.

Em *Considerações finais*, pontuamos questões como o conceito de educação e a ação educativa do Museu Afro Brasil no combate à discriminação étnico-racial, bem como apresentamos considerações sobre outras formas possíveis de atuação do Núcleo de Educação da referida instituição, identificadas a partir da pesquisa de campo e relacionadas com as questões conceituais apresentadas no primeiro capítulo do presente trabalho.

## 1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU

### 1.1. O debate patrimonial no Brasil e seus desdobramentos

Para fazer uma breve digressão sobre o tema, a história da institucionalização do patrimônio no Brasil é datada do início do século XX, quando surgiram as primeiras ideias sobre sua defesa por aqui. Nesse mesmo período, refletindo o momento político – que se empenhava em forjar um Estado-nação e sua identidade nacional aos moldes republicanos –, deu-se a criação de organizações de ideal nacionalista cujo objetivo era a promoção do civismo, do caráter patriótico e da educação, como a Liga de Defesa Nacional, no Rio de Janeiro, tendo à frente Olavo Bilac, e a Liga Nacionalista, em São Paulo, que contava com professores de diversas faculdades paulistanas, industriais, advogados, engenheiros e jornalistas (dentre os quais Júlio de Mesquita e Júlio de Mesquita Filho, proprietários do jornal *O Estado de São Paulo*). Ambas foram fundadas em 1916 (RODRIGUES, 2000)<sup>7</sup>.

Após a valorização dos museus históricos brasileiros, em 1922 – não por coincidência no centenário da independência do Brasil –, com a criação do Museu Histórico Nacional (legitimação do papel do Império e da nobreza brasileira na formação da nacionalidade) e a organização da Seção de História (fundamentada na formação da nacionalidade a partir do período colonial, quando os bandeirantes expandiram as fronteiras da América portuguesa), por Affonso d'Escragno Taunay, no Museu Paulista<sup>8</sup>,

---

<sup>7</sup> A seleção do texto de Marly Rodrigues (2000) justifica-se pela atualidade de sua pesquisa acerca da institucionalização do patrimônio no Brasil, uma vez que cresce a cada dia a afirmação de que o patrimônio cultural e sua preservação são fatores essenciais de desenvolvimento e promoção da cidadania, além de estruturarem a identidade e a dignidade dos povos. Traz uma discussão conceitual sobre a noção de patrimônio, alterada com o passar do tempo, cujo significado remete desde os bens de pedra e cal (referindo-se às edificações) como únicos representantes do patrimônio brasileiro até uma definição mais alargada de patrimônio cultural como sendo o lugar de memória da sociedade. Os caminhos de sua pesquisa – que revelam a trajetória do órgão de defesa do patrimônio de São Paulo – culminam em uma definição que abre portas para a educação patrimonial, ou seja, à apropriação de uma cultura revelada por meio de um bem cultural, à identificação do indivíduo a um grupo e à promoção da cidadania. Há outros trabalhos também importantes nessa área (ARANTES Neto, 1984; FERNANDES, 2002; GUARINELLO, 2005; PELEGRINI, 2009), porém não trazem em detalhes o desenvolvimento do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico (CONDEPHAAT), cujo trabalho influenciou, em nível federal, as práticas de salvaguarda dos bens.

<sup>8</sup> De acordo com Breffe (2002-2003), que detalhou, em sua tese de doutorado, a gestão de Taunay como diretor do Museu Paulista entre os anos de 1917 e 1945, é esse diretor que transforma o Museu Paulista em museu histórico e em lugar de memória nacional, buscando compreendê-lo como lugar de origem da nação brasileira. Além disso, ele também concede destaque à cidade de São Paulo no cenário nacional ao valorizar os atos de bravura dos bandeirantes paulistas.

foi assinado um decreto pelo então presidente Getúlio Vargas em 1933 que erigia a cidade mineira de Ouro Preto a monumento nacional, o primeiro monumento histórico oficial. Com isso, confirmava-se a eleição da estética colonial como a representante da brasilidade, que tinha sua referência no século XVIII, período de crescimento da consciência emancipacionista, da maturidade da arte e da arquitetura coloniais (RODRIGUES, 2000).

Mário de Andrade (1893-1945) considerava que uma expressão artística diferenciada e brasileira começava a se delinear já em meados do século XVIII. Para ele, artistas como Aleijadinho (Minas Gerais), mestre Valentim (Rio de Janeiro) e Chagas (Bahia) “(...) desenvolveram uma arte insubmissa aos padrões lusos, uma arte espontânea e inventiva, que não copiava inteiramente os modelos da metrópole, mas que primava pela originalidade e pela inovação” (NATAL, 2007, p. 194).

Assim, ainda que não fosse possível verificar a existência de uma identidade nacional nesse período, algo em torno do qual as diferentes etnias presentes no Brasil pudessem se sentir representadas enquanto um coletivo, a expressão artística delineava-se em torno do início de uma brasilidade:

Ao invés de simplesmente importar os modelos metropolitanos, através da cópia rude ou do plágio grosseiro, estes artistas procuraram inovar, transformar tais modelos, acrescentar espontaneamente concepções e soluções próprias, de modo a fabricar um estilo distinto, único. Partindo do lusitano modelo barroco, estes primeiros artistas brasileiros teriam talhado uma forma própria, porque diferenciada, estabelecendo, na visão de Mário, as origens de uma arte brasileira tradicional e autêntica (NATAL, 2007, p. 194).

Cabe destacar aqui uma breve assertiva de Ortiz (2012) acerca da autenticidade. De acordo com sua tese, toda identidade é uma construção simbólica, e por isso dispensa questões sobre sua veracidade ou falsidade. Assim, não é possível se falar em identidade autêntica, mas sim em um conjunto plural de identidades, que são construídas por diferentes grupos sociais e em períodos diferentes da história.

A religião exerce um papel importantíssimo nesse momento, pelo menos de acordo com a visão de Mário de Andrade, para quem a arte se desenvolvera ao lado da religiosidade, que foi responsável por moldar as origens artísticas, morais e éticas da identidade brasileira. A arquitetura, então, se tornava expressão maior dessa incipiente identidade nacional (NATAL, 2007).

Por isso sua viagem a Minas Gerais no início da década de 1920, cujo intuito era buscar as origens de uma arte autenticamente brasileira, e o fez a partir do estudo das construções civis e religiosas da cidade de Ouro Preto, o que resultou no trabalho *A arte religiosa no Brasil*, publicado primeiramente como crônica em 1920 pela Revista do Brasil, e após, como livro, em 1993. Outras cidades mineiras, como São João Del Rei e Congonhas também são exemplos dessa manifestação artística autóctone (NATAL, 2007).

A região de Minas Gerais é alçada à categoria de representante da arte nacional, explica Mário de Andrade, por conta do isolamento das cidades mineiras das regiões litorâneas, onde a metrópole teria mais influência. Somado a isso está o fato de Minas se localizar em uma região geográfica de difícil acesso e do desgaste econômico acarretado pela decadência das atividades mineradoras (discussão essa sobre sua decadência presente em textos das décadas de 1920 e 1930, pois havia se destacado, durante o século XVIII, como província rica), que fizeram dela uma estância isolada e empobrecida e, por isso mesmo, mais livre da soberania portuguesa. Tudo isso, prossegue Natal (2007), concedeu à Igreja mais autoridade e liberdade para desenvolver um estilo arquitetônico próprio e original, livre das técnicas construtivas de Portugal.

Nesse mesmo período de estabelecimento das bases para uma política de proteção ao patrimônio nacional, algo semelhante ocorre na música, pela busca de uma produção musical que pudesse ser identificada como resultado da cultura brasileira.

Conforme esclarece Contier (2004), para Mário de Andrade não havia cultura nacional no século XIX. Esse período é visto como ausente de brasilidade ou de identidade cultural, pois o que as cantigas revelavam eram ora traços portugueses, ora africanos, ora indígenas. Havia, então, a necessidade da construção daquilo que se tornaria representativo de todos os grupos, uma cultura brasileira.

O grupo modernista, do qual faziam parte Mário de Andrade (que buscava as raízes brasileiras no estudo do folclore, da música popular) e Heitor Villa-Lobos (bastante envolvido com as modas de viola mineira), além dos compositores Camargo Guarnieri, Lorenzo Fernandez e Luciano Gallet, tinha como objetivo construir um projeto identitário a partir da música do povo, do folclore, que serviria de inspiração para as futuras composições. Esses músicos visavam a independência cultural diante da arte hegemônica europeia, principalmente da *Belle Époque* (CONTIER, 2004).

Assim, defendia-se a música popular como matéria-prima para a arte genuinamente brasileira: “O critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou indivíduo nacionalizado, reflete as características musicais da raça. Onde que estas estão? Na música popular (ANDRADE, 1933 *apud* CONTIER, 2004).

Com o terreno sendo preparado já há alguns anos, não tardaria o nascimento do órgão federal de defesa do patrimônio, cujas propostas baseavam-se na preservação dos monumentos arquitetônicos, religiosos e civis, do período colonial. Sua criação estava ligada também ao processo de remodelação das cidades devido ao adensamento urbano, que ameaçava a perpetuidade de antigas edificações. Assim, em 1937, surge o então Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), organizado pelo governo federal com base no projeto de Mário de Andrade, a pedido de Gustavo Capanema, ministro da cultura.

Dado o momento histórico vivido e o desenvolvimento do imaginário patriótico<sup>9</sup> no Brasil, ressaltava-se nesse período a capacidade pedagógica do patrimônio. Conforme esclarece Marly Rodrigues, essa ideia já estava presente no projeto de criação de um órgão

---

<sup>9</sup> A preocupação em instituir a Nação, ou seja, reconhecer no Brasil uma unidade territorial, política e cultural, iniciou-se com a Independência (RODRIGUES, 2000), cujo agente de fomento de uma história nacional foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838. O contexto histórico vivenciado na década de 1910, com o desenvolvimento industrial e urbano que se seguiu à abolição da escravatura e à proclamação da República, além do impacto da Primeira Guerra Mundial e a presença cada vez maior de imigrantes no Brasil, desencadeou “um campo de discussão sobre os caminhos para a reconstrução da nacionalidade” (RODRIGUES, 2010, p. 23). Obras como *O problema nacional brasileiro* (1914) e *A organização nacional* (1915), ambos de Alberto Torres, chamavam os intelectuais a assumirem o papel de forjadores da consciência nacional; associações como *A Liga de Defesa Nacional* e *a Liga Nacionalista Estadual*, criadas em 1916, e a *Revista do Brasil*, do mesmo ano, propunham o reerguimento do caráter nacional e anunciavam o Movimento Modernista de 1922. Condenavam o regionalismo, que comprometia a unidade nacional, e buscavam a “regeneração do povo brasileiro, em especial por meio da educação”, que “prepararia o advento de uma geração culta, enérgica e prática, plena de civismo e apta a construir um novo Brasil” (RODRIGUES, 2010, p. 25). Cabe destacar também a importância da instituição de unidades escolares (primárias, secundárias e profissionalizantes) dado o seu potencial formador de cidadãos comprometidos com a construção da nação. Nas escolas, cabia ao ensino de história a responsabilidade de dar ao conhecimento dos alunos a formação do povo brasileiro, os feitos heroicos de grandes personagens da história do Brasil e as comemorações cívicas, visando a constituição de um sentimento patriótico (RODRIGUES, 2010). Outro evento importante que marcou este período do início do século XX foi a Exposição Internacional do Centenário da Independência, cujo discurso do então Presidente da República Epitácio Pessoa demonstrou um Brasil desenvolvido. Além disso, o desenvolvimento da imprensa escrita, com a criação de diversos periódicos, e falada, com o advento do rádio, contribuíram com a discussão política e social do Brasil neste período (RODRIGUES, 2010b).

nacional do patrimônio elaborado pelo deputado mineiro Jair Lins em 1925, no qual o “valor do patrimônio não era apenas o de materializar o passado, mas, também, residia em sua potencialidade moral e pedagógica” (RODRIGUES, 2000, p. 24). Lins defendia ainda a relação entre a proteção do patrimônio e a democratização do ensino, pois acreditava na influência das obras de arte e históricas sobre a educação do povo, quando ocorria a instrução (RODRIGUES, 2000). Mário de Andrade continua na mesma linha de raciocínio quando destaca que “defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização”, ou seja, é possível aprender a partir do bem patrimonial, do objeto de valor identitário (ANDRADE *apud* RODRIGUES, 2000, p. 24).

Durante os anos de 1937 e 1968, a administração do patrimônio estadual de São Paulo ficou sob responsabilidade exclusiva do governo federal. Mas mesmo com a criação do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Turístico (CONDEPHAT, e um ano depois CONDEPHAAT, pelo acréscimo da defesa do patrimônio arqueológico) em 1968, as diretrizes mantinham a mesma tradição do órgão federal, cuja preocupação era a proteção do patrimônio de pedra e cal (uma referência às edificações), que trazia à lembrança fatos históricos memoráveis, além do sentido cívico e turístico, com os olhos voltados para o desenvolvimento econômico da região. O depoimento a seguir demonstra a motivação para a criação do conselho:

Cada um de nós, independentemente, em diferentes posições e em diferentes situações, há muito lutava desesperadamente em defesa deste patrimônio que desaparecia dia a dia em mãos ignorantes, de interesses particulares e acima de tudo dos que desconhecem o que é brasilidade [discurso de Lucia Piza Figueira de Mello Falkenberg, primeira presidente e uma das idealizadoras do CONDEPHAAT, em 1971, em final do mandato] (RODRIGUES, 2000, p. 42).

Importante destacar que as atividades da área do patrimônio histórico-arquitetônico eram realizadas por poucos profissionais da arquitetura e eruditos, das quais não participavam determinadas categorias profissionais, como os historiadores, que foram alijados do processo de preservação patrimonial desde a criação do conselho paulista até o ano de 1973 (RODRIGUES, 2000), quando os primeiros profissionais da área foram contratados, dada a carência de técnicos especializados.

Mantinha também o recém-criado conselho matriz semelhante à de outros órgãos, como os Museus Históricos e os Institutos Históricos Geográficos, como o de Guarujá e

Bertioga, cuja função era “identificar e preservar os marcos referenciais da colonização portuguesa no litoral paulista, desde o século XVI, que se encontravam em completo abandono e cuja perda seria inestimável à constituição da memória social” (RODRIGUES, 2000, p. 44).

O conceito de patrimônio sempre esteve em meio às discussões de preservação, e sua modificação acarretava consequência direta sobre as decisões do que conservar. Assim, durante o período de criação do instituto federal e do conselho paulista de defesa do patrimônio, o termo – que tinha relação direta com a formação de uma identidade brasileira –, foi acompanhado pelo movimento modernista, que também buscava uma autenticidade<sup>10</sup> nacional em contraposição à importação de ideias de outros países<sup>11</sup> e, assim, desenvolveu-se uma política de preservação de um passado marcado pelo período histórico colonial, no qual se buscavam as raízes da brasilidade, preservando os bens edificados e suscitando a memória de grandes personalidades da história, vislumbradas como heróis da nação. Desta forma, e de acordo com a confirmação de Marly Rodrigues (2000), o valor histórico era imputado ao bem que tivesse recebido a visita de personagens históricos ou pela posição social e nobiliárquica de seu proprietário.

Exemplo disso foi o primeiro processo de tombamento estudado, o da casa do Barão de Jundiá, quando ainda não havia uma diretriz de trabalho bem definida e cada conselheiro agia de maneira muito particular:

[...] o historiador Aureliano Leite, representante do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo no Conselho, examinou o caso e ressaltou a importância da família proprietária, sua atuação política e títulos nobiliárquicos, posição que justificava a necessidade de moradia de “aparência, feito e conforto”; quanto ao edifício propriamente dito, o conselheiro observava que ali teriam estado “mãos hábeis, talvez as de um arquiteto, quem sabe se francês ou mesmo austríaco. Uma simples gamela, um simples mestre-de-obras não seria capaz de uma vivenda deste quilate”. E finalizava apontando um fato que por si só bastava “para torná-la histórica, para fazer dessa mansão uma relíquia de nosso passado”, a visita que D. Pedro fizera ao solar (RODRIGUES, 2000, p. 61).

---

<sup>10</sup> Cabe destacar aqui uma breve assertiva de Ortiz (2012) acerca da autenticidade. De acordo com sua tese, toda identidade é uma construção simbólica, e por isso dispensa questões sobre sua veracidade ou falsidade. Assim, não é possível se falar em identidade autêntica, mas sim em um conjunto plural de identidades, que são construídas por diferentes grupos sociais e em períodos diferentes da história.

<sup>11</sup> Essa postura é mais visível em Mário de Andrade, conforme esclarecido nas páginas anteriores.



Assim era a maioria dos pedidos de tombamento, marcados por tais características de poder social. Entretanto, com o passar dos anos, outros critérios de valorização dos bens começaram a ser levados em consideração, como o fato ocorrido com a visita de Hugües de Varine-Bohan, que havia dirigido o Conselho Internacional de Museus (ICOM) durante muitos anos.

Um curso coordenado pelo CONDEPHAAT, IPHAN e Departamento de História da Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) em 1974 contou com a participação de especialistas estrangeiros, dentre eles, o diretor do ICOM, que discutiu questões conceituais acerca do patrimônio e política de conservação. Conselheiros atuantes na época, como Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses e Carlos Lemos, reconheceram a importância da realização do evento e foram provocados com a pergunta “Por que vocês querem preservar o patrimônio?”. Assim, impactados por novas ideias, como a ampliação do conceito de patrimônio cultural, que passou a ser entendido como os artefatos da sociedade a partir de um ponto de vista antropológico, uma política de proteção começaria a se desenvolver (RODRIGUES, 2000).

Dentre as diversas significações de patrimônio, observa-se que, ao longo de sua trajetória, o CONDEPHAAT cada vez mais aproximava a discussão preservacionista à produção humana, como se verifica: o patrimônio passou a definir também aspectos socioculturais presentes em todas as edificações, mesmo as recentes; foi incluído no planejamento urbano; compreensão de que *histórico* se remete a qualquer passado, não apenas aos grandes feitos; o conceito de cultura foi entendido como coisa viva, em constante reelaboração, e não estática; o patrimônio deixa de ser visto como algo pertencente a uma nobreza determinada para ser encarado como aberto a diversas formas de fruição e consumo, como o conhecimento e a arte, por exemplo; conceito de patrimônio ambiental urbano, que abarcava a paisagem urbana, de um modo geral, incluindo aí ruas e casas, utilizando esse patrimônio como suporte à memória.

Em meio às discussões, Rodrigues afirma que

Bezerra de Meneses propunha a leitura dos signos, testemunhos materiais acumulados por gerações passadas, presentes em uma imensa dimensão territorial. O caráter dinâmico do patrimônio era assim evidenciado por uma análise que o inseria nas sucessivas transformações da sociedade, como um fato social, produto da cultura [...] (RODRIGUES, 2000, p. 90 e 91).

Desta forma, o patrimônio passa a ser considerado não apenas em sua materialidade, mas pelo significado afetivo, legítimo, de aspirações, todos eles representados pela linguagem simbólica. A ação preservacionista voltava-se para o cidadão, devolvendo a ele a sua cidade, integrando os bens ao cotidiano urbano.

Um fato inusitado ocorreu em São Paulo no ano de 1975. Devido à expansão da rede metroviária de São Paulo, o estabelecimento da Estação República, da linha Leste-Oeste, previa a demolição do edifício do Instituto de Educação Caetano de Campos, antiga Escola Normal da Praça. Contrário ao procedimento, o deputado federal Ruy Codo encaminhou ofício de protesto ao governador Paulo Egydio Martins, que foi destinado ao CONDEPHAAT em seguida, dando início à abertura de um polêmico processo de tombamento (RODRIGUES, 2000).

Esse foi o primeiro caso no qual houve envolvimento de setores não profissionais na defesa de um bem patrimonial, pois contou com a participação da sociedade civil representada por ex-alunos e ex-professores. A justificativa que foi usada no pedido de tombamento não foi apenas a relação da edificação com a história ou com a arquitetura – pois era representante do ecletismo do final do século XIX –, mas principalmente pelo valor afetivo que lhe era atribuído por um determinado grupo de pessoas que tinha a escola em seu imaginário enquanto parte de sua própria memória, bem como da memória da cidade. Esse é um marco na história da defesa do patrimônio em São Paulo.

Caso semelhante a esse ocorreu com o processo de tombamento do Seminário Presbiteriano do Sul<sup>12</sup>, situado na cidade de Campinas, interior de São Paulo, fundado em 1888. A justificativa para a proteção do edifício baseou-se não tanto por seu estilo arquitetônico (de caráter greco-romano), que segue uma tendência presente nas igrejas presbiterianas do século XIX espalhadas pela Europa e Estados Unidos, mas principalmente pelo seu significado para a memória de uma comunidade. Sua importância é assim definida pela significação afetiva e lembrança que o grupo a ela identificado faz do período em que usufruiu seus contornos. Seu espaço é considerado como lugar de memória.

---

<sup>12</sup> Processo de tombamento nº. 03/2005, referente ao Seminário Presbiteriano do Sul, situado no município de Campinas, deliberado pelo colegiado do Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas (CONDEPACC), que optou pelo tombamento do bem, conforme Resolução de Tombamento nº 115/2011.

A partir desta digressão sobre a história da institucionalização do patrimônio no Brasil e em São Paulo, resta a questão sobre quem estabelece o que é patrimônio. Afinal, quem tem a autoridade de definir o que é ou não patrimônio? De quem é a responsabilidade por incluir ou excluir os bens no rol patrimonial? Vejamos a diferença entre a proposta apresentada, quando essa definição estava única e exclusivamente a cargo do Estado, e um outro modelo de gestão do patrimônio, que privilegia a participação da sociedade nessa escolha.

Foi dado ao conhecimento que durante muitos anos essa foi a discussão dentro do órgão de preservação do patrimônio do Estado de São Paulo, o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT), que, pouco a pouco, foi ampliando seu conceito de patrimônio. Inicialmente, o termo patrimônio foi constituído como suporte da memória nacional, vinculando-se a personagens e fatos memoráveis da história do país e compreendido como documento de identidade da nação, tendo sido eleito o estilo arquitetônico colonial como aquele que representaria os primórdios da organização do território brasileiro. Houve a legitimação do poder dos grupos dominantes, vencedores na História, de forma a preservar a manutenção dos heróis nacionais: “Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista” (FERNANDES, 2002, p. 136).

Somente com a promulgação da Constituição de 1988 é que as minorias étnicas, por exemplo, também representantes da sociedade civil, passaram a constituir a memória nacional, quando foi estabelecida a importância de outros elementos formadores de nossa sociedade e reconhecido o pluriculturalismo brasileiro, a construção de uma memória plural:

Atualmente se preserva um bem cultural não só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Ele é preservado se tem significação para a comunidade em que está inserido e se essa preservação possibilita a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania. (FERNANDES, 2002, p. 138)

Assim, a gestão patrimonial deve ser realizada em conjunto pela comunidade e órgãos públicos, de modo a se preservar a história local e as particularidades de um determinado grupo social, pois até então essas comunidades estavam alijadas da discussão

sobre seu próprio patrimônio, já que os monumentos privilegiados o eram por sua antiguidade e exemplaridade, construídos entre os séculos XVII e XVIII, referentes ao período colonial. Era o poder público que detinha o direito de optar pelo que preservar e o que esquecer.

Contrariando a política de estabelecimento do patrimônio cultural praticada no Brasil, cujas decisões ocorriam em âmbito governamental, excluindo a sociedade da discussão, o IPHAN tem adotado a noção de gestão compartilhada do patrimônio desde a criação do projeto Casas do Patrimônio<sup>13</sup>, que tem por finalidade transformar suas sedes, imóveis ou espaços definidos em parceria em um espaço de diálogo local com a população, visando a construção conjunta de políticas de patrimônio cultural (IPHAN, 2013). Essa ação é um marco na história da política patrimonial brasileira e revela uma mudança conceitual no processo de instituição do patrimônio: se antes a gestão cabia a um grupo institucional de intelectuais que definia o que era ou não patrimônio, a partir dessa nova proposta a sociedade é chamada a participar do debate, elegendo os bens representativos de sua própria cultura e propondo ações de fomento à educação patrimonial.

Acerca desse tema, cumpre destacar a pesquisa realizada por Antônio Augusto Arantes Neto (1984) entre os anos de 1977 e 1978 no bairro de São Miguel, Zona Leste de São Paulo, que resultou no artigo “A demanda da igreja velha”, publicado em 1981 pela Revista de Antropologia da USP, sobre a revitalização da Capela São Miguel Arcanjo, situada no centro do bairro. Nessa atuação, fez considerações sobre a necessidade da participação popular no processo de valorização do patrimônio, pois, sem a ação da comunidade, dificilmente existiria uma mobilização para a proteção do bem cultural:

E, quando consideramos que o trabalho de campo estava suficientemente organizado, passamos a atuar na área de pesquisa, propriamente dita, procurando reconstituir o campo político da produção cultural no bairro de São Miguel, no interior do qual possivelmente se daria o chamado processo de revitalização da Capela de São Miguel (ARANTES, 1984, p. 150 e 151).

---

<sup>13</sup> De acordo com os documentos pesquisados, bem como nos sites de órgãos do governo, como o do próprio IPHAN, não foi possível identificar o ano de implementação do projeto Casas do Patrimônio. Sabe-se que o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio foi realizado em 2009, de modo que se pode inferir que o projeto tenha se iniciado na década de 2000. De todo modo, foi realizado um questionamento a esse respeito para o IPHAN e até a finalização da presente dissertação não houve resposta da instituição quanto à data.

Buscando consolidar essa parceria entre Estado e sociedade civil na eleição e gestão do patrimônio, foi elaborada durante o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, realizado no final de 2009, a Carta de Nova Olinda, relatório de análise do recém-implantado projeto do IPHAN. De acordo com o documento, o órgão federal tem empenhado esforços na construção coletiva de um novo conceito em sua atuação: por meio das Casas do Patrimônio, busca-se o desenvolvimento de

[...] um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural (BRASIL, 2009, p. 04).

Pierre Nora analisa a relação do homem com o seu passado, ou seja, com tudo aquilo que torna o indivíduo quem ele é: sua história e sua memória são traços que definem sua identidade. Essa relação se intensifica quando o período vivido revela uma aceleração temporal, na qual tudo se modifica com uma tal intensidade e brutalidade que o homem é separado de seu passado, mantendo-o a alguma distância:

Nós não vivemos mais nele [passado] espontaneamente; ele só se comunica conosco sob a forma de traços – traços, além do mais, que são misteriosos e que nós precisamos examinar, porque eles contêm precisamente o segredo do que nós somos, de nossa “identidade”. Não nos situamos mais com os dois pés nesse passado; só conseguimos recuperá-lo por meio de uma operação de reconstrução – documental, arquivística, e monumental – o que transforma a “recordação”, uma recordação que é ela mesmo construída, no nome atual daquilo a que se referia simplesmente como “História” (NORA, 2009, p. 07).

Nessa perspectiva, faz-se necessário criar mecanismos de ligação identitários por meio da memória, mas reconhecendo-a enquanto um processo de reconstrução a partir de demandas do presente, e não com raízes fincadas numa lembrança passada.

Ulpiano Bezerra de Meneses esclarece essa operação: para ele, a memória é um processo permanente de construção e reconstrução e, portanto, a tentativa de se preservar é o indício de sua mutabilidade. A memória é constantemente construída socialmente (no tempo presente) para assegurar a sua sobrevivência: “A elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente. É do presente, sim, que a

rememoração recebe incentivo, tanto quanto as condições para se efetivar” (MENESES, 1992, p. 11).

A importância exercida pela memória sobre a produção de identidade materializa-se na eleição de bens que serão considerados patrimônio, o que passa por um processo educacional por meio do qual o indivíduo se reconhece enquanto sujeito ativo na sociedade e enquanto parte de um determinado grupo, desenvolvendo um sentimento de pertencimento em relação ao grupo e ao bem. Esse processo é educacional porque existe a necessidade de um agente externo que inicie o indivíduo nessa cultura à qual ele está inserido.

A reflexão sobre o tempo presente na busca do reconhecimento do indivíduo enquanto parte de um determinado grupo – dado pela relação entre memória e identidade –, desenvolve-se a partir do entendimento de que existe “algo” representativo de sua essência cultural e que, portanto, deve ser preservado em sua materialidade e difundido socialmente. Este processo de patrimonialização é entendido como educação patrimonial, objeto de análise do tópico subsequente.

## **1.2. O conceito de educação patrimonial**

O trabalho com educação patrimonial pode ser realizado por meio de experiências diversas: a partir de uma exposição a céu aberto (Museus de Rua), que utiliza a história oral como instrumento essencial em sua composição, constituindo-se pelas memórias locais, contando com a participação da comunidade escolar para sua realização (CURY, 2009); por meio de um inventário realizado por alunos da educação básica, cujo objetivo é o mapeamento dos bens históricos da cidade, com vistas a preservar os espaços de memória, permeados de significados histórico-culturais (FERNANDES, 2002); e até mesmo no esforço de revitalização de um espaço físico que seja utilizado para difundir a produção cultural de um bairro (ARANTES Neto, 1984). Apesar de suas múltiplas metodologias e didáticas<sup>14</sup>, seu objetivo é apenas um: levar o indivíduo a um processo de

---

<sup>14</sup> Um dos Grupos de Trabalho do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (realizado em 2011), o GT 4 – Perspectivas teóricas em educação, patrimônio cultural e memória: um diálogo interdisciplinar, demonstra a necessidade de se discutir questões teóricas e que fundamentem a própria definição do que vem a ser educação patrimonial. Nas palavras do relator das Notas sobre o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, foi possível identificar “as diferentes visões sobre educação patrimonial, perceptíveis nas mesas

conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-o para um melhor usufruto dos bens patrimoniais (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Na busca da relação entre identidade e educação patrimonial, é necessário conceituar o que vem a ser patrimônio cultural: é definido não apenas pelos objetos históricos e artísticos, pelos monumentos que representam a memória nacional ou pelos centros históricos já consagrados e protegidos, característicos da materialidade do patrimônio. Outras formas, imateriais, também representam a expressão cultural: é o chamado patrimônio vivo, composto pelo saber fazer do artesanato, culinária, danças e músicas, rituais e festas religiosas e populares, categorias que revelam a cultura viva de uma comunidade (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Neste sentido, Hügues de Varine-Bohan, diretor por muitos anos do Conselho Internacional de Museus (ICOM), da Unesco, sintetizou o patrimônio como um fato cultural composto por três categorias: “o meio ambiente, o conhecimento e tudo o que o homem fabricou”, ou seja, os bens culturais (VARINE-BOHAN *apud* RODRIGUES, 2000, p. 73). Em outras palavras, a definição de Sandra Pelegrini (2009) assinala que o patrimônio se constitui enquanto representações da memória social, dividindo-se em três grandes grupos: o meio ambiente, a produção intelectual humana e os bens culturais resultantes do processo de sobrevivência humana.

Nota-se, assim, que, em seu significado, patrimônio está muito além da materialidade do objeto ou da imaterialidade de um saber fazer, pois a discussão envolve o reconhecimento que tem um indivíduo pela memória que determinado bem traz à sua história particular ou coletiva, no caso de uma comunidade. Assim, Norberto Luiz Guarinello e Fábio Duarte Joly (2005) consideram que o patrimônio se constitui num produto social, gerador de identidades sociais ao longo do tempo. Portanto, é um passado construído, uma seleção de memórias, e sua importância e significado são dados pelas necessidades do presente. É sempre uma escolha, uma opção:

O significado de um bem patrimonial não se encontra no passado, mas, sobretudo nas demandas por memória do presente, que são também múltiplas: as demandas da ciência, as da nacionalidade e do Estado, reproduzidas e fixadas nos currículos escolares, aquelas mais regionais, como as memórias relativas à imigração, em algumas regiões do país, ou à escravidão negra, em outras, até

---

de discussão”. Mesmo que estas diferentes visões não tenham sido identificadas explicitamente no referido relatório, pode-se inferir a necessidade de discussões mais conceituais sobre o tema.

demandas absolutamente locais, pela preservação de determinados edifícios cujo significado é sentido, particularmente, pela comunidade que habita em seu entorno (GUARINELLO; JOLY, 2005, p. 105).

O tema educação patrimonial é relativamente recente. Seus princípios básicos de aprendizagem foram sistematizados na Inglaterra na década de 1970, mas apenas na década seguinte a metodologia da *Heritage Education* expandiu-se para outros países.

No Brasil, o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis – RJ, em julho de 1983, lançou as discussões sobre o tema numa espécie de tradução para o português do que os ingleses chamam de *Heritage Education*. O evento contou com a participação de especialistas da área do *English Heritage* (CUSTÓDIO, 2008), instituição governamental responsável pela salvaguarda do patrimônio da Inglaterra, cujo correspondente, no Brasil, seria o IPHAN.

Interessante notar que essa iniciativa se desenvolveu no espaço museal, instituição por excelência capacitada a produzir conhecimento e ensinar a partir da evidência cultural da humanidade:

[...] o tema da educação sempre esteve presente como um dos pressupostos na ação dos museus. Suas atividades educativas buscam complementar o processo de conhecimento e valorização dos acervos museológicos e de seus contextos. Foi a partir de profissionais da área dos museus que, nos anos 80, tal tema foi novamente posto em discussão, com ênfase, como uma alternativa determinante no processo de preservação de bens culturais (CUSTÓDIO, 2008, p. 24).

O que pode ser observado nas definições do que vem a ser educação patrimonial é que estão muito próximas à da educação desenvolvida em museus. Uma delas, por exemplo, aquela desenvolvida no contexto do seminário realizado no Museu Imperial em 1983 por Maria de Lourdes Parreiras Horta, conceituou educação patrimonial como o “ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura” (HORTA, 2008, p. 16).

Evelina Grunberg define educação patrimonial

[...] como um processo permanente e sistemático de formação educacional, que coloca o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. É o ensino centrado nos bens culturais (evidências e manifestações de cultura), que propõe desenvolver com crianças e adultos, através da experiência e do contato direto, um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de suas heranças (GRUNBERG, 2008, p. 37).



Apesar de não haver uma clara distinção entre os usos que se faz da educação patrimonial e os conceitos do que venha a ser esse campo do saber, esclarecer o que cabe a cada área (patrimônio e museu) permite uma melhor compreensão e uma visualização mais abrangente do tema. Além disso, por meio dessa delimitação, relaciona-se mais claramente educação patrimonial e educação museal, possibilitando um campo de análise a partir da experiência educativa em museus, fato presente desde o desenvolvimento do campo da educação patrimonial no Brasil na década de 1980. Essa questão será discutida de forma mais detalhada no tópico seguinte.

Em geral, os textos<sup>15</sup> sobre educação patrimonial apresentam uma metodologia de trabalho que se inicia pela descrição da experiência vivida, seguida por sua posterior avaliação, para compreender de que forma a atividade realizada contribuiu para a apropriação de um bem cultural por uma determinada comunidade, como se deu o sentimento de pertencimento a uma cultura, à valorização do patrimônio dela advindo e se isso trouxe uma maior participação política da população. Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999), por exemplo, apresenta uma metodologia dividida em quatro fases: observação, registro, exploração e apropriação.

Assim, para além de um conceito – cuja discussão enfoca a educação a partir do patrimônio cultural –, o uso da educação patrimonial tem a finalidade de propiciar a valorização e a preservação do patrimônio cultural, provocando, no indivíduo, situações de aprendizado a partir do processo cultural para a resolução de questões relevantes sobre sua própria vida, ampliando sua capacidade de compreensão do mundo que o rodeia (GRUNBERG, 2008). Propõe-se a fortalecer os sentimentos de identidade e cidadania por meio de um processo de conhecimento que se apropria de uma herança cultural e a valoriza:

A educação patrimonial formal e informal constitui uma prática educativa e social que visa à organização de estudos e atividades pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares. O objetivo da interdisciplinaridade centra-se na tentativa de superar a excessiva fragmentação e linearidade dos currículos escolares. A transversalidade, alcançada por meio de projetos temáticos, é um

---

<sup>15</sup> ARANTES Neto, 1984; CURY, 2009; CUSTÓDIO, 2008; FERNANDES, 2002; GRUNBERG, 2008; HORTA, 2008; HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999; SOARES; KLAMT, 2007; PELEGRINI, 2009.

recurso pedagógico que visa auxiliar os alunos a adquirir “uma visão mais compreensiva e crítica da realidade”, bem como “sua inserção e participação nessa realidade” (PELEGRINI, 2009, p. 36).

Numa tentativa de formalização, o Brasil inseriu os estudos sobre a temática do patrimônio nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, diluídos nas áreas de meio ambiente e pluralidade cultural, ambos componentes dos chamados Temas Transversais (PELEGRINI, 2009). Entretanto, a falta de regulamentação de uma legislação específica tem deixado a cargo do interesse e empenho individuais dos professores a responsabilidade por inserir esse conteúdo no currículo escolar, conforme esclarece José Hermes Martins Pereira (2013), relator das Notas sobre o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial<sup>16</sup>. Portanto, a ausência de participação do Estado resulta em iniciativas pessoais e bastante dispersas entre si.

A realização desse evento foi de fundamental importância para a área da preservação e educação em patrimônio, pois reuniu profissionais de áreas afins (trata-se de um conhecimento interdisciplinar) com o objetivo de estabelecer normas e diretrizes para a valorização da educação patrimonial, voltada para o âmbito da educação e da cultura e também como promotora de cidadania e desenvolvimento local, contando com a participação social.

Além de ser necessária a implementação de políticas públicas voltadas para a educação patrimonial, essa também pode ser considerada como uma política inclusiva, na medida em que pretende universalizar os direitos da sociedade previstos em lei por meio da intervenção estatal, visando a redução das desigualdades (CURY, 2009).

Por políticas públicas compreende-se “o Estado em ação”, o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, neste caso, a educação (HÖFLING, 2001, p. 31). Portanto, a responsabilidade pela implementação e manutenção é estatal, mas a tomada de decisão envolve não só

---

<sup>16</sup> O I Encontro Nacional de Educação Patrimonial foi realizado pelo IPHAN em setembro de 2005, em São Cristóvão, Sergipe, e representou, de acordo com Ana Carmen Amorim Jara Casco, “um momento de síntese no processo de desenvolvimento de ações educativas e de realizações de encontros e debates, concretizados nos últimos anos” (CASCO, 2013). Assim como o primeiro encontro, o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (realizado em julho de 2011, em Ouro Preto, Minas Gerais) teve como objetivo a discussão para a elaboração de diretrizes e configuração de uma política institucional nacional para o campo da educação patrimonial.

órgãos públicos, mas diferentes organismos e agentes da sociedade (HÖFLING, 2001), como o próprio IPHAN, além das entidades ligadas à gestão da educação.

Com referência ao artigo 216 da Constituição Federal de 1988, que tipificou o patrimônio cultural brasileiro, seu parágrafo 1º afirma: “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de *outras formas de acautelamento e preservação*” [grifo nosso]. Outras formas de acautelamento e preservação podem se dar por meio da educação patrimonial, pois quando a comunidade se apropria do seu patrimônio, contribui com a identidade individual e coletiva e com a salvaguarda dos bens patrimoniais (PELEGRINI, 2009).

Atualmente, pela ausência de uma política institucional de educação patrimonial tanto no contexto escolar quanto em outros espaços educativos, os alunos não reconhecem o valor dos bens culturais de sua comunidade ou do seu grupo identitário, deixando de se constituírem enquanto sujeitos históricos. E isso ocorre pela falta de conhecimento de sua própria riqueza cultural. Entretanto, quando há a ressignificação desses mesmos bens, passa-se à sua preservação, à busca por mais qualidade de vida, ao exercício da cidadania: “o planejamento das atividades didáticas dedicadas à introdução da temática do patrimônio pode alcançar objetivos mais amplos, como mobilizar os estudantes, os educadores e as comunidades em geral” (PELEGRINI, 2009, p. 98). A falta da formação cultural em patrimônio junto à sociedade traz sérios prejuízos, como a desvalorização de sua identidade, do seu patrimônio, de sua história. O indivíduo pode deixar de se reconhecer enquanto cidadão<sup>17</sup>. Já no que diz respeito à cultura do outro e ao reconhecimento da alteridade, a ausência da formação em patrimônio e a falta da educação patrimonial podem acarretar o sentimento inverso, de repúdio e preconceito, de intolerância ao outro.

Neste trabalho, considera-se que a educação patrimonial, em si mesma, é um método que visa por meio do que foi legitimado como bens culturais materiais (coisas tangíveis) e bens culturais imateriais (coisas intangíveis) uma autoapropriação, por parte de

---

<sup>17</sup> Neste contexto, o conceito de cidadania “se constrói nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade”. É a partir destes mesmos fundamentos que serão construídas as ideias de democracia, responsabilidade civil, direitos individuais, dever do poder público etc... Assim, o exercício da cidadania compreende duas ações: “a participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva” e “a capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas” (RODRIGUES, 2001, p. 238).

cada pessoa, do que constitui a história de uma determinada coletividade que não se enxerga como um “Nós” (somatória do meu “Eu” com os demais “Tu”, a mim bastante próximos) e sim como um “Eles” (somatória do meu “Eu” com outros “Eles”, a mim bastante distantes). Trata-se, portanto, de uma didática, um meio de permitir a compreensão de mim mesmo e do mundo que me rodeia, cujo desejo de conhecer imprima e conduza, a partir da porta aberta pela autoapropriação, ao desenvolvimento da autocompreensão para atuar no sentido de construir e partilhar uma comunidade de responsabilidade pela vida e pelo mundo que nos cerca – um mundo assim formado por “Nós”.

De acordo com a hipótese inicial deste trabalho, procura-se verificar a confirmação ou não da hipótese de que o Museu Afro Brasil realizaria uma educação patrimonial no desenvolvimento de sua ação educativa junto aos grupos que visitam seu espaço. Nesse ponto, tem-se uma tensão: como denominar o tipo de educação que se desenvolve no espaço de um museu? Educação patrimonial ou educação museal? Há diferenças entre uma e outra? Seus fundamentos e práticas divergem a partir da escolha feita por esta ou aquela? Ou se trata apenas de uma distinção de campo acadêmico e poderiam ser entendidas como sinônimas? A tentativa de encontrar respostas para essas questões será tratada a seguir.

### **1.3. Educação patrimonial *versus* educação museal?**

A partir da discussão realizada acerca das definições e usos do que se convencionou denominar educação patrimonial, faz-se necessário analisar as convergências ou divergências possíveis entre esse campo e o da educação museal no sentido de se compreender de que forma o conhecimento é produzido em cada uma das áreas, analisando de que maneira esse saber se transforma em apropriação, por meio da educação, por parte do sujeito. Assim, analisaremos cada um dos termos que formam os dois conceitos.

Para discutir o conceito de educação e o ato de ensinar, Paulo Freire aponta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), o que diz respeito diretamente à relação entre tutor e aprendiz, no qual o primeiro incita o segundo a produzir a

compreensão do objeto em vez de recebê-la pronta e acabada, sem demandar esforço de pesquisa.

Célestin Freinet (1975) compartilha do ideal educativo por meio do qual os alunos são protagonistas de sua própria educação, uma vez que ele rejeita a aprendizagem resultante da pura explicação pelo professor (a *verborreia*), sem a experiência do aluno. Isso fica claro com as propostas que desenvolveu, como as aulas-passeio (aprendendo na prática), a produção de texto livre pelos alunos (em contraposição à leitura de textos dos manuais desconectados de suas vidas) e a correspondência interescolar (que motivava o exercício de escrita dos alunos). Diante dos desafios de manter uma escola em uma aldeia no interior da França na década de 1920 sem o material necessário e por meio de modelos tradicionais de ensino, sua proposta era associar o universo escolar à vida cotidiana, uma vez que ambas as áreas haviam sido dissociadas pelo método da pedagogia que ele denominou de escolástica.

Assim, sua preocupação estava voltada para a participação ativa do aluno em sua aprendizagem e a figura do professor parece atuar mais como um coordenador durante o processo do que como a peça essencial por meio da qual depende a produção do conhecimento. Por isso, elabora a seguinte crítica:

O inimigo n. 1 da regeneração da nossa escola é a explicação exaustiva, a lição permanente na qual a voz do professor é o instrumento mais importante da vida docente. A experimentação é lenta e caprichosa; exige instrumento e instalações; a própria observação supõe atenção e perseverança. A escola descobriu um estratagema que acreditou ser eficiente: o professor. Se só explicasse quando as próprias crianças manifestam a sua inquietação perante os problemas da vida, o professor não teria nada a replicar. Mas a explicação, precedendo experimentação e observação, tornou-se a tarefa mais importante do educador (FREINET, 1975, p. 30 e 31).

A perspectiva da educação sobre a construção do conhecimento pelo aluno, enfatizando sua participação ativa (e não passiva), é o ponto de partida da formulação teórica de John Dewey (2010), à qual se acrescenta a noção de experiência<sup>18</sup>, elemento

---

<sup>18</sup> Para John Dewey (2010), o conceito de experiência foi formulado tendo como princípio básico o cotidiano dos alunos. Desta forma, considera que a educação deve ocorrer a partir das experiências vividas pelos alunos, de modo que essas mesmas experiências se tornam a fonte dos problemas a serem resolvidos. É assim que o autor relaciona vida cotidiana e educação, não crendo ser possível um processo educacional que se desenvolva excluindo a experiência dos alunos. Estabelece também a noção de continuidade da experiência, o que significa que “toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010, p.

fundamental para a concretização do ato de aprender e apreender. A educação progressiva de Dewey conecta o trabalho educacional à vida cotidiana. Assim, a atividade educativa do museu, incluindo o desenvolvimento das exposições museológicas, precisa enfatizar o fato de que as exposições devem partir das experiências de vida e refletirem situações externas ao museu (HEIN, 2011, p. 350, tradução nossa).

Em se tratando da ação educativa do Museu Afro Brasil, é interessante notar o princípio da continuidade da experiência formulado por Dewey (2010), uma vez que esse museu pretende atuar como um instrumento de combate à discriminação étnico-racial, isto é, partindo da experiência vivenciada no museu, o indivíduo modificaria a qualidade de sua experiência posterior no que diz respeito ao olhar para o outro, questão que será discutida no próximo capítulo acerca dos fundamentos e aspectos político-ideológicos do Museu Afro Brasil.

Por conta desse caráter da pesquisa, não é possível se furtar à discussão ética e intervencionista de uma dada realidade social. Neste sentido, há uma clara pretensão em não apenas analisar a situação proposta pelo estudo, mas verificar possíveis resultados concretos, na sociedade, de uma política de combate a essa discriminação étnico-racial existente no Brasil. Essa concepção de constatação para a mudança, intervenção na realidade e responsabilidade social enquadram-se na não aceitação do “estudar por estudar” (FREIRE, 1996, p. 77), mas sim na realização de um projeto que tenha por objetivo a transformação da realidade social.

O pressuposto absoluto da educação é acreditar na possibilidade de modificação do ser humano (AZANHA, 1987), na crença de que é possível que algo seja modificado, pois as práticas se transformam na medida em que novos saberes são apreendidos pelo sujeito, possibilitando a abertura de outros caminhos e, conseqüentemente, uma nova realidade superior à anterior. Para esse ideal de transformação converge a noção do que Paulo Freire (1996) denomina “inconclusão do ser”, qualificando a educação como um processo permanente de assunção da inconclusão do homem, fato que o levaria cada vez mais à busca pelo aprendizado.

De acordo com Mário Vieira de Mello (1986), a finalidade mais imediata da educação é a aquisição de conhecimentos e a adaptação do indivíduo à sociedade. Como

mais adiante se verá, essa definição se relaciona diretamente com o projeto museológico do Museu Afro Brasil, cuja missão principal é educar para a tolerância e a alteridade e para o reconhecimento da contribuição dos negros para a sociedade brasileira.

Esse processo pelo qual se adquire conhecimentos e o indivíduo se adapta à sociedade, para Mello (1986), ocorre sem a presença da liberdade. Sua ocorrência não se daria de maneira livre, pois a criança, diante de um processo educacional, seria compelida a receber certa instrução:

Já na escola toda instrução que recebe de seus primeiros mestres é-lhe imposta num espírito de coerção indisfarçável. Não lhe é perguntado se prefere o estudo da história ao da geografia. Não lhe é perguntado se julga interessante o estudo da matemática. Não lhe é nem mesmo sugerido que a interpretação da história que lhe é oferecida possa ser diferente de outras existentes em outros lugares e possa portanto não representar a verdade absoluta que seus verdes anos procuram assimilar (MELLO, 1986, p. 160).

Logo, os primeiros anos de desenvolvimento da educação do indivíduo se dão de forma coercitiva, pois ao aprendiz não é possível escolher algo do qual não tem conhecimento. Por isso a importância do mestre nos anos iniciais de seu processo educacional.

Por outro lado, à medida que se vão acumulando conhecimentos, os primeiros sinais de liberdade começam a surgir e tendem a aumentar com o passar do tempo, pois “a educação não pode consistir então num processo que tenda a suprimir a liberdade” (MELLO, 1986, p. 161). Essa liberdade se desenvolve de acordo com o processo de adaptação do indivíduo à sociedade: uma vez que tenha se completado, o homem torna-se um sujeito livre. Assim, o dinamismo próprio da educação está ligado à sua percepção de liberdade, que é o seu objetivo final (MELLO, 1986).

Já Hannah Arendt (1972), discordando do ideal democrático de educação, reforça a importância do professor na seleção dos conteúdos e, ao mesmo tempo, denuncia sua ineficácia, afirmando que se tornou um pedagogo, ou seja, um especialista em ensinar qualquer coisa, emancipando-se totalmente do conteúdo efetivo a ser ensinado. Sua formação está no ensino e não no domínio de um assunto particular. Desta forma, os alunos são deixados à própria sorte, pois a figura do professor não se faz mais presente como a fonte mais legítima da autoridade.

A autora destaca ainda que a tarefa educacional, basicamente, mas não exclusivamente, é responsabilidade da escola, à qual competem o ensino e a aprendizagem. À escola caberia a tarefa de introduzir a criança no mundo, como o primeiro contato com a realidade exterior, e, ao professor, a tarefa de instruí-la sobre o mundo e responsabilizá-la pelo mundo (ARENDDT, 1972).

Não pretendemos solucionar uma possível tensão existe entre esses dois autores – que concordam com um processo educacional mais autoritário, reconhecendo a atitude do professor como fundamental no início da aprendizagem do indivíduo – e aqueles anteriormente apresentados, adeptos de uma educação, digamos, mais democrática. Importa-nos, a partir dessas duas vertentes educativas, compreender o início do processo de aprendizagem do aluno em decorrência da autonomia do professor na escolha do que será trabalhado em classe, o que não quer dizer ausência do aluno na produção do conhecimento na forma da experiência. Por outro lado, o aprendente, a quem não cabia a seleção dos conteúdos no início do processo por não estar apto a escolher devido à sua própria falta de conhecimento desses mesmos conteúdos, vai se tornando, com o passar do tempo, livre para lidar com o seu processo de aprendizagem, uma vez que o resultado final da educação é a liberdade.

Diante da responsabilidade educacional, que não é tarefa apenas da escola ou da família, mas de outras instituições, como o museu, por exemplo, é necessário que a sociedade como um todo assuma um papel importante na formação de seus jovens, com vistas a construir uma sociedade mais justa e solidária:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1972, p. 246).

Quanto ao ato de ensinar, conceitualmente, se define como:

uma atividade de uma pessoa A (o professor), cuja intenção é produzir uma atividade (de aprendizagem) na pessoa B (o aluno) cuja intenção é atingir um



estado final (por exemplo, conhecimento, apreciação) que tem por objeto X (por exemplo, uma crença, uma atitude, uma aptidão) (HIRST, 2012, p. 75).

Em outras palavras, a atividade de ensino se resume em A ensinar X a B. Portanto, com base nessa perspectiva, não é qualquer atividade que pode ser caracterizada como atividade de ensino. Ensinar é, a partir da intencionalidade, ensinar algo a alguém. É a intenção de ensinar que qualifica a atividade pedagógica e não necessariamente a aprendizagem, ou seja, a constatação de que algo foi aprendido. No entanto, partindo dessa concepção teórica, Hirst (2012) esclarece que, ainda que haja intenção de ensinar, é possível que determinada atividade possa não ter sido aprendida pelo sujeito e, por isso mesmo, seria um equívoco acreditar que ali tenha ocorrido aprendizagem, apesar da intencionalidade. Neste ponto, esta dissertação de mestrado optou por adotar não somente a intenção como característica da atividade de ensinar, mas, principalmente, também a noção de aprendizagem, de modo que apenas a partir dessas duas vertentes possa ocorrer o fenômeno do aprender.

Por aprendizagem, compreende-se alcançar algum resultado específico ou final. É a atividade de uma pessoa cuja intenção é alcançar algum fim particular: “(...) podemos dizer que B aprende necessariamente alguma coisa, digamos um X, sendo que X pode ser uma crença, uma habilidade, uma atitude ou qualquer outro objeto complexo que caracterize esse fim” (HIRST, 2012, p. 74).

É importante frisar que aprender é uma atividade daquele que aprende, e a ação de aprender pode se dar de forma intencional ou como resultado de um processo casual, quando não há necessariamente a intenção de aprendizagem (HIRST, 2012). Para a pesquisa de mestrado que se segue, cabem essas duas perspectivas, pois há aqueles que visitam o museu com uma noção clara de aprender algo, portanto, caracterizando a aprendizagem como um ato intencional, e aqueles que aprendem de modo casual, visualizando o espaço museal apenas como lugar de recreação e não de educação necessariamente. Apenas como um esclarecimento, adotou-se o museu como uma instituição educativa singular, conforme se verá nas páginas adiante.

A preocupação com a função educativa do museu nem sempre esteve presente na sua atuação (a educação a partir do acervo não estava prevista nos gabinetes de curiosidade, apenas na constituição dos museus modernos, quando então as exposições

passaram a ter um caráter público). Entretanto, desobrigando-se da promoção de atividades educativas (que envolvem pesquisa de acervo, montagem de exposição e atividade com escolas) com alunos e professores – que compõem o maior público de visitantes – “o museu peca por omissão, anula-se como lugar de produção de conhecimento” (RAMOS, 2004, p. 13). De acordo com Ramos (2004), a visita ao museu implica necessariamente atividades educativas acompanhadas de questionamentos com fundamentação teórica para aguçar a percepção para os objetos expostos.

Atualmente, o termo utilizado para se referir ao assunto relativo à educação em museus é a ação educativa, compreendida enquanto um processo de produção de conhecimento que se realiza por meio da interação experimental entre sujeito e objeto, mediada por um agente educativo, que pode ser o professor ou o educador de museu. Para Almeida e Vasconcellos (2002), a ação educativa tem por objetivo mediar a relação entre o visitante e a exposição de forma a tornar a narrativa museológica mais compreensível e receptiva por parte do público, pois o acervo museológico deve ser inteligível também para quem o visita, para os leigos; não basta fazer sentido apenas para o pesquisador. Essa é uma dimensão importante para a reflexão do acervo que, muitas vezes, segue critérios nem sempre “científicos”<sup>19</sup> de seleção do que deveria ser conservado, restaurado e pesquisado (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2002).

Neste sentido, considera-se a educação em museus um processo cujo referencial é o patrimônio cultural, ou seja, um suporte fundamental para que a ação educativa se realize, entendida como instrumento de mediação entre o sujeito e a produção do conhecimento.

Tendo em vista a falta de uma política pública responsável pela área educativa dos museus, que tem sido denominada de educação museal, cada instituição museológica elabora seu próprio programa educativo de acordo com definições muito específicas do que se entende por educação em museus e a partir de critérios próprios, ocasionando uma falta

---

<sup>19</sup> Os autores não consideram científicos os critérios utilizados na seleção dos objetos por entenderem que estes sofrem um longo processo para compor uma exposição, o que implica na perda de seu significado original. Muitas vezes, essa seleção se inicia durante a pesquisa, quando se escolhem as áreas, temas ou épocas a serem estudadas. Em outros casos, as coleções são doadas para uma instituição, que terá de estudá-las e produzir conhecimento a partir delas. Desta forma, os educadores partem de coleções, dos conhecimentos por elas produzidos e de uma ideia ou tema para desenvolver as exposições e a ação educativa, quando novos recortes serão feitos. Assim, deparam-se com coleções lacunares, significativas para quem as coletou ao longo do tempo, mas que são expostas de forma a produzir um discurso construído no momento atual (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2002). Ou seja, busca-se uma narrativa que possa ser relacionada às peças que se tem disponíveis, e não o caminho inverso, que seria a partir da narrativa, selecionar o que faz sentido para aquela determinada construção intelectual.

de coesão entre os princípios norteadores desse tipo de educação e, por conseguinte, o insucesso na conquista das metas que definem a política institucional de cada museu.

Por conta disso, em 2010, no Museu Imperial de Petrópolis (RJ), foi realizado o 1º Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), cujo objetivo foi “traçar diretrizes e estratégias para a elaboração de uma política de educação para os museus do Ibram, além de promover a integração, o intercâmbio de experiências e a reflexão acerca de temas considerados prioritários” (BRASIL, 2010). Durante esse evento, do qual resultou a Carta de Petrópolis, houve o estabelecimento das bases para a construção de uma Política Nacional de Educação Museal (PNEM), cuja metodologia consistiu na abertura de um fórum virtual de discussão (de novembro de 2012 a março de 2013) cujos debates auxiliarão na constituição de “diretrizes para as ações de educadores e profissionais dos museus na área educacional”, no sentido de “fortalecer o campo profissional e garantir condições mínimas para a realização das práticas educacionais nos museus e processos museais” (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2013). Portanto, uma definição consistente de educação museal no campo da esfera nacional ainda está sendo construída, de modo que apenas se pode inferir tratar-se da produção de conhecimento empreendida no museu e a partir do museu.

Um dos documentos utilizados como base para a construção do PNEM foi a Política Nacional de Museus, documento resultante da consulta à comunidade museológica e cujo objetivo geral concentrou-se na promoção da valorização, da preservação e da fruição do patrimônio cultural brasileiro a partir de princípios orientadores, dentre eles o “desenvolvimento de processos educacionais para o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro”, reconhecendo o espaço museal como uma instituição “de valor estratégico nos diferentes processos identitários” (BRASIL, 2003, p. 09).

Há um ponto importante a ser esclarecido acerca do caráter da educação em museus discutida por Ramos (2004), qual seja, a necessidade de o museu exercer uma pedagogia voltada para o mundo contemporâneo com o desejo de transformá-lo. Mas isso não se faz de forma solitária, e sim a partir do envolvimento do museu com outras instituições, como as universidades e mesmo as escolas, que levam os alunos para visitarem o museu, sugerindo a adoção de parcerias enquanto estratégias para uma melhor apreensão do conhecimento lá produzido.

A partir das concepções de educação tratadas anteriormente, infere-se que o papel educativo do museu é a produção de uma reflexão crítica a partir do ato de expor, desenvolvendo programas para a interação entre o visitante e o museu, tema que será melhor discutido no tópico subsequente. Assim, pela reflexão, propicia-se uma educação mais profunda e crítica sobre o mundo em que vivemos (RAMOS, 2004).

Essa noção de reflexão crítica na aprendizagem que ocorre a partir do museu será recorrente no texto que se segue, pois compreende-se que o conhecimento é aquele que leva ao desenvolvimento da autonomia do aluno, e é produzido a partir da contraposição de discursos (o que aqui se convencionou chamar de crítica), ou seja, a produção do saber não deve ocorrer com base em apenas um argumento ou discurso, mas por meio da análise de duas ou mais narrativas a respeito de um mesmo objeto de estudo.

Conforme o encaminhamento da discussão realizada até este ponto, pode-se aproximar educação patrimonial e educação museal, pois convergem para o mesmo objetivo da educação a partir do patrimônio, de forma crítica, reconhecendo que a ação educativa não pode ser uma educação “autoritária e burocrática, que considera o bem cultural e o seu uso educacional como um dado, uma dádiva, uma doação, uma coisa pronta, acabada” (CABRAL, 2012, p. 41). Refletindo sobre o caráter discursivo presente no museu e nas exposições e na adoção de uma determinada memória associada aos bens patrimoniais, a construção do conhecimento que se faz baseada em um bem cultural requer habilidades de leitura crítica dos objetos.

Sem adotar uma visão reducionista da problemática que envolve a educação museal/patrimonial e após visualizar o cenário que vem se construindo no Brasil no que diz respeito a essa temática, conclui-se, concordando com Magaly Cabral, que educação patrimonial e educação museal se diferem apenas no campo de atuação (que, conforme a autora, distinguem-se entre aquela desenvolvida no patrimônio – mais abrangente – ou no museu, contido no patrimônio), mas não mudam os conceitos e os objetivos, mesmo que as metodologias também possam ser variadas: “A adjetivação patrimonial ou museal não implica diferenças, apenas indicação de campos de atuação” (CABRAL, 2012, p. 41):

O campo museal, como se costuma dizer, está em movimento, tanto quanto o domínio patrimonial. Esses dois terrenos – que ora se casam, ora se interpenetram, ora se desconectam – constituem corpos em movimento. E, como

corpos, também são instrumentos de mediação, espaços de negociação de sentidos (CHAGAS *apud* CABRAL, 2012, p. 41).

A partir dessas considerações, vale a pena refletir sobre a necessidade de criação de duas políticas nacionais distintas, uma voltada para a educação patrimonial, conforme mencionado encontro com tal objetivo, e outra para a educação museal, que se encontra ainda em fase de construção, além de repensar a relação de hierarquia que se difundiu, na qual o patrimônio diz respeito a uma área mais abrangente do conhecimento, e o museu é visto como nela contido, uma fração desse mesmo conhecimento.

#### **1.4. O caráter pedagógico do museu: museologia e museografia**

Há duas áreas do conhecimento que são fundamentais quando a discussão se encontra no âmbito do museu. São elas a museologia, “o pensar-se o museu”, e a museografia, “o fazer-se o museu” (SUANO, 1986, p. 79). A partir desses dois conceitos será feita a reflexão acerca do caráter pedagógico do museu.

Ao tratar-se da discussão sobre educação em museus, compreende-se o espaço museal como uma instituição educativa singular, capaz de produzir saberes e resultado de uma construção narrativa específica, fruto da gestão curatorial. Sua vertente é educativa porque tem não apenas a intenção de ensinar e produzir aprendizagem, mas também porque é depositário de elementos (como a própria configuração da exposição e as concepções que nortearam a construção da narrativa museológica) que permitem a reflexão e a construção de uma nova ideia conceitual<sup>20</sup>. Compreender que o museu e o discurso museológico são conhecimento e por isso são uma construção, constitui o primeiro passo para que seja realizada a crítica e, a partir dela, se desenvolva a aprendizagem. Nessa perspectiva, o museu não é entendido como suporte para um outro tipo educacional, como a escola, por exemplo, mas desenvolve um programa educativo próprio. Daí o porquê dos núcleos de educação dos museus, que têm como atividade-fim mediar a relação entre o visitante e a exposição.

---

<sup>20</sup> Adotou-se este termo para se referir ao processo de construção de conhecimento, cujo saber se modifica e se qualifica a cada nova aprendizagem, quando um novo conceito de um objeto é formado e se acrescenta ao repertório intelectual do indivíduo.

O tratamento recebido pelo objeto em exposição no museu (a seleção mental, ordenamento, registro, interpretação e síntese cognitiva na apresentação visual) imprime à instituição o caráter pedagógico (MENESES, 1994).

O papel educacional dos museus é tão antigo quanto os museus modernos, entretanto só foi reconhecido como uma função especializada do museu durante o século XX, paralelamente com a emergência das teorias modernas do desenvolvimento humano e o estabelecimento das ciências sociais como disciplina acadêmica (HEIN, 2011).

De acordo com a definição de Meneses, o museu atua como um teatro da memória por assegurar a rememoração: “é mais eficiente do que a escrita e outros sistemas intermediados de registro já que a matriz sensorial facilita a rememoração” (MENESES, 1994, p. 09).

Por esse motivo o ato de rememorar está sempre presente no museu, no qual a memória é definida como um depósito de informações, que se remete ao passado e que deve ser resgatada para não cair no esquecimento. Entretanto, a memória é um processo permanente de construção e reconstrução. Logo, a tentativa de preservá-la é o indício de sua mutabilidade (MENESES, 1992).

Essa relação entre museu e memória é importante ser discutida quando o assunto é educação no museu: afinal de contas, o museu trata da história ou da memória? Ambas têm o mesmo sentido? Para Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (1992), que define as fronteiras da memória no campo das ciências sociais, a memória é uma construção social de caráter ideológico e deve ser compreendida como objeto da história. Por sua vez, à história corresponde uma forma intelectual e uma função crítica, por meio da qual o conhecimento sobre o passado (seja o recente ou o remoto) irá se desenvolver.

Ainda no conjunto das conceituações, para o Conselho Internacional de Museus (ICOM), o museu é

uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e seu meio ambiente para os propósitos da educação, estudo e lazer (CABRAL, 2012, p. 39).

Na defesa dos ideais da Escola dos *Annales*, movimento historiográfico do século XX que ampliou significativamente as fontes para além da tradição textual e dos arquivos,

Fernand Braudel, em sua obra sobre a civilização material, enfatiza a importância das fontes materiais (ou arqueológicas, pois a arqueologia é o ramo da ciência que se dedica ao estudo da humanidade por meio da cultura material) para conhecer a história do homem:

Vida material são homens e coisas, coisas e homens. Estudar as coisas – os alimentos, as habitações, o vestuário, o luxo, os utensílios, os instrumentos monetários, a definição de aldeia ou cidade –, em suma, tudo aquilo de que o homem se serve, não é a única maneira de avaliar a existência cotidiana... De qualquer maneira, proporciona-nos um excelente “indicador” (1952, *apud* FUNARI, 2006, p. 91).

Em diálogo com o historiador Samuel Noah Kramer que, ao decifrar tabletas de argila da Mesopotâmia, afirmou que poderíamos conhecer muito mais sobre o cotidiano do terceiro milênio antes de Cristo do que sobre o cotidiano de nossos bisavós, Braudel empenhou-se na exploração de fontes arqueológicas mais recentes com o intuito de demonstrar a sua importância também para a história recente, e não apenas para um passado remoto (FUNARI, 2006).

O uso das fontes materiais deve obedecer critérios de análise, uma vez que os objetos não falam por si sós, mas por ferramentas interpretativas utilizadas pelo pesquisador, e são priorizadas quando não há fonte escrita sobre o período estudado. Como não é esse o caso desta reflexão, o método a ser explorado é a integração da análise da fonte material com o conhecimento prévio construído sobre o objeto de estudo, observando as diferenças e contradições entre as fontes, confrontando-as entre si, pois pode haver informações colhidas pela arqueologia que não estão presentes nas fontes documentais escritas.

Funari (2006) atenta para a riqueza de informações na cultura material, para os detalhes da arqueologia, pois a fonte arqueológica valoriza a diversidade cultural e revela um passado complexo e múltiplo, o que apenas o documento escrito não consegue alcançar.

Diante da narrativa presente no espaço museal, Ramos (2004) conceitua o museu como o lugar onde se expõe objetos por meio de processos comunicativos que necessariamente estão presentes na seleção das peças que devem constar no acervo e na ordenação das exposições. Essa ação é orientada por uma determinada postura teórica,

cujos modelos podem ser tanto de doutrinação quanto de estímulo à reflexão. “Em outros termos: não há museu inocente” (RAMOS, 2004, p. 14).

Portanto, ao se trabalhar com museus, é preciso que ele seja desnaturalizado e concebido como resultado da cultura, compreendendo que ele não é em si um espaço onde se expressa a realidade tal como ela é, se é que isso é possível de ser observado. Essa questão nos leva a outras indagações, tais como: o documento reflete, tal qual um espelho, a realidade? Ou oferece uma interpretação possível a partir de seu interlocutor? Para alguns, isso pode parecer um pouco óbvio, mas é preciso deixar claro que, como se trata de um acervo documental, o museu retrata uma interpretação possível para um determinado fato e o faz por meio de processos comunicativos, conforme se verá a seguir.

Ao tornar-se peça do museu, cada objeto entra em uma reconfiguração de sentidos. Para conduzir tal processo, a museologia histórica tem o compromisso ético de explicitar seus próprios parâmetros e, por conseguinte, seus desdobramentos educativos, em contraponto com outras experiências (RAMOS, 2004, p. 29).

[...] quando entramos nos museus, entramos no tribunal, onde várias falas se apresentam, várias vozes silenciosas, fortíssimas e eloquentes se apresentam, há réplicas e tréplicas, há a possibilidade o tempo todo de uma altercação, e tem-se, de alguma maneira, que tomar posição. [...] para que ele (o público) seja levado a tentar tomar posição e ganhar essa autonomia de quem toma posição, que é o grande papel educativo que as instituições culturais podem ter, a própria instituição tem que assumir esse papel pedagógico, nesse sentido não-totalitário, não-autoritário, não-monológico, e tem que abrir o espaço para a dialogia, em todos os recursos possíveis [...] (PESSANHA *apud* RAMOS, 2004, p. 29 e 30).

Na perspectiva museológica, qualquer objeto pode funcionar como documento. O documento histórico o é pela questão do conhecimento, pois o documento não tem sua própria identidade ou uma alta carga de informação. É o historiador quem fala pelo documento (por meio de uma operação retórica), ele não faz o documento falar (MENESES, 1994).

Se, ao invés de usar uma caneta para escrever, lhes são colocadas questões sobre o que seus atributos informam relativamente à sua matéria-prima e respectivo processamento, à tecnologia e condições sociais de fabricação, forma, função, significação etc. - este objeto utilitário está sendo empregado como documento (MENESES, 1994, p. 21).

Conforme esclarece Meneses (1994), o interesse dos museus nos objetos ocorre por causa do sentido que lhes é atribuído. Uma vez que um objeto é tirado do seu contexto de



uso e passa a fazer parte de um acervo museológico, ele ganha um novo significado. Ele não é mais reconhecido pelo seu valor cognitivo, mas sim afetivo e sentimental, de forma que o objeto histórico se inscreve em uma natureza ideológica, e não cognitiva. O “artefato neutro”, “purificado de retórica”, o “objeto concreto”, não existe (MENESES, 1994, p. 20). Por isso, o museu – e mais detidamente o museu histórico, categoria na qual também se insere o museu objeto desta pesquisa, entre outras – não trabalha com objetos históricos, e sim com problemas históricos, que dizem respeito à vida das sociedades:

Um museu de história não é o correspondente visual de um manual de história, portanto, o objetivo do museu não é ensinar história. Se você quiser aprender história, no sentido inclusive da narração, de marcos do passado, pegue um bom manual. Mas o museu pode mostrar a historicidade das coisas, que as coisas são historicamente contingentes. O museu de história tem a grande missão de ensinar a historicidade do mundo material em que estamos mergulhados (MENESES, 2011, p. 418)

Cabe aqui um breve interregno para realizar uma reflexão acerca do aprender história e ensinar historicidade. Discorda-se, neste ponto, de Meneses (2011), para quem, para se aprender história, bastaria a leitura de um “bom manual”, o que diferiria do museu, que seria o lugar do qual a historicidade emanaria pelo fato de expor objetos. Partindo do pressuposto de que história é sempre uma construção, um discurso, conforme tese defendida para o museu, não importa o tipo de suporte ou artefato cultural, digamos assim, na qual a história aparece. Pode-se falar de um manual, de um museu, de uma palestra, de um programa de televisão. A questão chave é como o discurso apresentado será lido e não tanto de que forma essa narrativa é apresentada. Logo, a historicidade está presente tanto no museu quanto no manual de história.

Retomando a discussão anterior, é função da exposição museológica dispor os objetos ao público de forma a compor um argumento crítico, relacionando os objetos expostos a problemas históricos. Para Ramos, a problemática histórica é “a possibilidade de negar as perguntas tradicionais, as indagações que solicitam dados ou informações sobre datas, fatos ou certas personalidades. Por exemplo: quando foi proclamada a República? Quem proclamou a República?” (RAMOS, 2004, p. 25). Por outro lado, a história-problema enxerga o passado como reflexão do presente e produz o saber de forma crítica e não como um ato mecânico. Logo, qualquer exposição é sempre uma leitura possível e não

um conhecimento acabado “para o qual meramente se solicita a adesão do visitante” (RAMOS, 2004, p. 30). Não há dados, mas sim formas de instigar a reflexão.

É por conta disso que o trabalho com fonte material deve estar atento sempre para as possibilidades de análise explícitas e implícitas na narrativa construída a partir da seleção das peças e de sua disposição no espaço. E a forma pela qual este acervo é disposto (museografia) visa à constituição de um discurso, que é apreendido quando o objeto-testemunho transforma-se em objeto-diálogo, tornando-se compreensível para o visitante (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2002).

Neste contexto, é importante a reflexão sobre o enquadramento desse tipo de educação naquilo que Libâneo (2004) denomina como educação informal (inserida na modalidade de educação não intencional) e educação não-formal e formal (reconhecidas pelo seu caráter intencional).

Com base nas referências de Libâneo (2004), a educação informal é assim denominada por contar com um processo educativo que ocorre de modo não-intencional, não-sistemático, não-planejado, disperso, difuso e de caráter informal. Compreende-se não ser essa a modalidade do tipo de educação aqui defendida, aquela que se desenvolve a partir do patrimônio. Vejamos, então, se ela caracteriza-se como sendo uma educação não-formal ou formal.

Por sua vez, a educação intencional é caracterizada como um processo educativo que implica

[...] objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global (LIBÂNEO, 2004, p. 87 e 88).

A partir dessa definição, não ficam dúvidas de que as atividades e a educação desenvolvidas em museus ocorrem de forma a caracterizar uma educação intencional<sup>21</sup>, uma vez que sua intenção educativa está presente na própria definição de museu apresentada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM). Resta saber se esta é formal ou não-formal.

Ao distinguir essas duas modalidades de educação, o autor esclarece o seguinte:

---

<sup>21</sup> Acerca da ação educativa do Museu Afro Brasil, especificamente, essa noção de complexidade educativa presente na educação em museus ficará mais clara na apresentação do capítulo sobre esse museu.

*Formal* refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito (LIBÂNIO, 2004, p. 88 e 89).

Com essa definição e a partir da elaboração realizada sobre o conceito de educação museal, cujo procedimento para sua realização envolve intencionalidade, sistematização, metodologia e análise apropriados, encaixa-se no que o autor definiu como educação formal. Porém, ele continua:

A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadoras. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc (LIBÂNIO, 2004, p. 88 e 89).

Neste excerto, o equívoco se estabelece a partir do agrupamento de atividades educativas tão diferentes, com propostas tão diversas, encarando-as como se todas partilhassem de uma característica comum, qual seja a falta de estruturação e sistematização. O museu não figura nessa lista de atividades não-formais, dado o seu grau de complexidade educativa e, talvez, por isso mesmo, e pela escassez de pessoal qualificado, como os educadores de museus, difunde-se a ideia de que a educação que lá se desenvolve tem um grau mais baixo de organização e elaboração do que a escola, por exemplo. Essa noção sistemática da educação em museus será retomada mais adiante.

A respeito do papel mediador do museu, “a primeira orientação de uma exposição deveria ter como meta a 'alfabetização museológica'” (MENESES, 1994, p. 23): o que é um museu, o que é uma exposição e como podem ou devem ser usados, o que não significa condicionar a apreciação da exposição à presença de um monitor, que seria o mesmo que ter a presença de um alfabetizador a cada leitura de um texto. Para Meneses (1994), o

museu precisa assumir algumas obrigações básicas, como a capacitação dos usuários para decifrar o sentido produzido pela organização dos objetos e acentuar a importância das questões metodológicas nessa tarefa. Como resposta, o próprio autor sugere uma maneira para a compreensão da exposição, que deve ser desenvolvida a partir de um núcleo básico e simples em que predomine a linguagem dos objetos.

Neste sentido, Ramos (2004) defende como uma das ações do museu o desenvolvimento de programas para a interação entre o visitante e o museu:

A exposição deve ser pensada de modo a permitir que os visitantes possam entender algumas das problemáticas elencadas sem o auxílio obrigatório de monitores. A educação museal passa necessariamente pela capacidade progressiva de instrumentalizar o público para a decifração dos códigos propostos; do contrário, o monitor vira acessório permanente e corre-se o risco de pleitear mediações indispensáveis. Assim como a conquista da leitura de um texto se faz ao dispensar a figura alheia que leria para nós, a exposição também mostra sua eficiência ao criar formas de comunicação e dispositivos de reflexão sem tutela (RAMOS, 2004, p. 26).

Entretanto, por outro lado, divergindo de Meneses, Ramos considera a presença dos monitores indispensável, cuja atuação se daria pela prática de fazer perguntas para despertar, no visitante, reflexões em um diálogo criativo acerca do que está sendo visto. Para ele, “o monitor não deve expor a exposição e sim provocar, nos visitantes, a vontade de ver objetos” (RAMOS, 2004, p. 27). O que não pode acontecer, esclarece Ramos (2004), é o monitor se transformar em informador, fornecendo dados ou explicações ao público.

Neste contexto, e devido à forma como a educação em museus tem se desenvolvido, defende-se um equilíbrio entre as duas propostas, considerando a necessidade da presença de um educador no momento da visita, assim como a realização de um trabalho processual que inclua a alfabetização museológica do grupo, o conhecimento teórico prévio acerca do museu/exposição que será visitado e a relação entre o conhecimento construído na visita e aquele presente no currículo escolar.

Infelizmente, essa alfabetização museológica de que fala Meneses não ocorre de modo a dotar o visitante dos meios necessários para ler os objetos, pois se mantém a tradição logocêntrica da formação, ou seja, a alfabetização se deu apenas com as palavras. Então, quando estão no museu e lhes é solicitada alguma atividade decorrente da visita, os

alunos “(...) fazem o quê? Copiam as legendas. Parecem caititus, aqueles porquinhos-domato que tem uma consolidação na cervical e não podem levantar o pescoço. Eles não veem o que está acima da legenda” (MENESES, 2011, p. 421). Por conta disso, deve haver metodologia para a pesquisa com objetos.

Ramos (2004) sugere que essa alfabetização museológica se desenvolva por meio de objetos geradores – podendo ocorrer tanto na escola quanto no museu –, cujo objetivo é perceber a vida nos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais.

Na sala de aula, como exemplo da metodologia do objeto gerador, pode ser solicitado aos alunos que levem de casa um objeto para ser compartilhado com o grupo ou mesmo trabalhar com objetos que se carregam nos bolsos, em bolsas ou no próprio corpo. O intuito é criar condições para dialogarem com o mundo das coisas, os objetos, partindo do cotidiano dos próprios alunos.

Desta forma, uma tendência pedagógica presente nesse método é a participação dos visitantes na construção do conhecimento, que trazem contribuições para a visita a partir de um conhecimento prévio relacionado ao assunto exposto em questão. O que não pode ocorrer é o que Meneses (1994) denomina de processo de fetichização, que acontece quando se parte da sociedade para o objeto, compreendendo a relação entre os homens como intrínseca ao objeto, natural. O procedimento contrário, a desfetichização do objeto, é partir do objeto para a sociedade (MENESES, 1994), é contrapor o museu-templo e o museu-fórum (RAMOS, 2004):

se você vai usar a imagem como ilustração daquilo que lhe foi fornecido por fontes verbais, você não vê jogo nenhum, porque aí o que conta é a representação, é o discurso sobre a coisa e não a coisa funcionando como discurso. Em suma, as coisas e as imagens (que são coisas), não podem ser reduzidas a representações, mas devem ser consideradas na sua efetiva agência, que entendo como potência de ação (MENESES, 2011, p. 424).

O que Meneses (2011) quer demonstrar é a importância das coisas na construção do conhecimento. No caso da educação em museus, a tarefa do educador estaria alicerçada na ação de, junto com os visitantes, fazer perguntas para o objeto, ler o objeto em sua materialidade, e, assim, alcançar as respostas que vão compor o saber acerca daquele objeto. Esse seria o método do museu-fórum. Por outro lado, chegar até o objeto com um conhecimento prévio do qual não houve sua participação e usar o objeto apenas para

ilustrar algo, como representação desse conhecimento, é fetichização, é transformar o museu em templo, não arguindo as peças em exposição, mas aceitando sua posição, sem questionamentos, como objeto venerável.

Embora os estudos na área de museologia tenham se desenvolvido nos últimos anos<sup>22</sup> e contado com iniciativas governamentais (como a já exposta proposta de criação de um Programa Nacional de Educação Museal), os museus continuam sendo subempregados em sua atividade educativa por uma série de fatores. Dentre eles, a deficiência na formação de professores capacitados para lidarem com o saber museal por conta de uma formação essencialmente logocêntrica (MENESES, 2011) e a própria desvalorização empregada aos museus pela escola, pois o trabalho não é preparado adequadamente visando a construção de conhecimento no museu, mas usando seu espaço apenas para constatar algo previamente dado em sala de aula. A visita ao museu deve ser planejada tendo em vista sua realização de forma processual: (1) deveria se iniciar na escola a partir de discussões sobre o que é um museu, para que serve um museu e, em seguida, discutir a temática da exposição que será visitada; (2) uma vez no museu, analisar a partir de que discurso a exposição é apresentada ao visitante, atentando para a narrativa construída pela seleção das peças; (3) retornar para a escola, finalizando a visita com o debate acerca da escolha do discurso e dos objetos expostos, problematizando a visita. A exposição museológica deve ser utilizada como documento histórico – que é uma representação da realidade, mas que não expressa diretamente a realidade (espelho da realidade) –, portanto, necessita de análise crítica.

O museu deve propiciar ao visitante essa perspectiva da aprendizagem e se deixar ser estudado como documento, rejeitando qualquer tentativa de similitude da realidade por uma única vertente analítica. Ainda que, como documento, tanto o museu como qualquer outra fonte documental revele um ponto de vista muito específico, a prática educativa desenvolvida no espaço museal deve abrir a oportunidade para a reflexão crítica a partir da

---

<sup>22</sup> Sendo a mais antiga da América do Sul, a Escola de Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) foi criada em 1932 com o objetivo de atender à demanda de formação de profissionais para atuarem no Museu Histórico Nacional, na Biblioteca Nacional e no Arquivo Nacional. Seu curso de Museologia foi o primeiro nessa área criado no Brasil e conta, atualmente, com cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Museologia e Patrimônio nas modalidades Mestrado (2006) e Doutorado (2011). Um segundo curso de pós-graduação *stricto sensu* foi criado, na Universidade de São Paulo (USP), em 2012. Trata-se do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, na modalidade Mestrado, cuja formulação se deu com base na experiência obtida com um curso de especialização oferecido pela USP entre 1999 e 2006.

temática expositiva, além das discussões sobre a própria função do museu enquanto espaço de produção de saber.

A própria conceituação empregada – instituição de educação formal e não-formal – coloca não só o museu como outros espaços educativos em uma hierarquia menor que a escola, legando-lhes muito mais um caráter de passeio cultural (o que significa simplesmente estar fora da escola) do que aquilo que realmente são: espaços de construção do saber legitimamente constituídos e sistematizados, como muitos museus têm demonstrado a partir da criação de cursos acadêmicos<sup>23</sup>, entre outras iniciativas.

Não sendo a História um conjunto *a priori* de noções, afirmações e informações – mas uma leitura em que ela mesma institui, em última instância, aquilo que pretende tornar inteligível – ensinar História só pode ser, obrigatoriamente, *ensinar a fazer* História (e aprender História, aprender a fazer História). Por isso, a diretriz [...] de um museu histórico seria transformar-se num recurso para fazer História *com objetos* e ensinar como se faz História *com os objetos*. [...] ao museu não compete produzir e cultivar memórias, mas analisá-las, pois elas são um componente fundamental da vida social (MENESES, 1994, p. 40).

Para dialogar com Meneses (1994), não há problema em um museu ser constituído a partir de uma determinada memória. A questão está em não se problematizar os motivos que levaram à constituição desse acervo memorial, que perpassam toda uma discussão sobre memória e história, levantada ao longo deste capítulo, além da constituição da memória pelas demandas do presente e não do passado. Detectar a museologia, o fazer-se o museu, é um passo que encaminha o visitante para o ato de decifrar os códigos presentes na exposição, cuja seleção partiu de um sujeito, neste caso, o curador.

O museu dispõe de uma didática própria que deve ser apreendida pelo corpo de educadores de museus, pelos professores, pela gestão escolar como um todo e pelo público. Entretanto, enquanto não houver uma valorização do museu enquanto espaço complexo de construção do saber, que implica método e conhecimento profundo das temáticas que cercam os estudos de museu, ele deixa de cumprir com sua função educativa e, conforme esclarecido anteriormente, “o museu peca por omissão, anula-se como lugar de produção de conhecimento” (RAMOS, 2004, p. 13).

---

<sup>23</sup> Para citar apenas um exemplo: o recém-criado Programa de Pós-graduação Interunidades em Museologia (PPGMUS) da Universidade de São Paulo (USP) será ministrado pelos quatro museus da universidade: o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), o Museu de Arte Contemporânea (MAC), o Museu Paulista (MP) e o Museu de Zoologia (MZ).

Compreendendo o museu enquanto espaço educativo importante na produção do conhecimento, o Museu Afro Brasil demonstra sua relevância na construção de uma determinada memória para os afro-brasileiros em contraposição à disseminação de teorias racistas que se difundiram no Brasil entre meados do século XIX e início do século XX. Conhecer esse período da história nacional torna mais clara a atuação do referido museu e a motivação para a sua existência.

### **1.5. A questão racial: entre raça e nação**

Os processos de formação da nacionalidade brasileira ocorreram como geralmente ocorrem com as demais nações, ou seja, acompanhados “(...) pela construção do 'outro' ou 'outros' da nação” (COSTA, 2006, p. 133). Isso não quer dizer que se trata, por exemplo, da construção simbólica de um inimigo, mas de grupos que vão se constituindo como uma comunidade nacional que se reconhece como “nós”. No caso brasileiro, cuja história foi marcada pela escravidão e pela entrada maciça de imigrantes no país, o outro ou outros da nação não se encontravam fora das fronteiras do território nacional, mas compartilhavam o mesmo espaço. E num momento em que ora indígenas, ora afrodescendentes, ora mestiços eram identificados como portadores de uma inferioridade intelectual inata, ficava a dúvida de como forjar uma nação moderna e progressista a partir desses tipos sociais (COSTA, 2006).

O Museu Afro Brasil, cujo intuito é buscar instaurar uma memória dos negros no Brasil por meio da difusão de uma história de superação dos negros na história do Brasil, modifica o olhar – antes de inferioridade – para uma visão de respeito e reconhecimento da cultura negra presente na nação e identidade brasileiras. A necessidade de haver uma instituição com esse objetivo se justifica pelos fatos ocorridos na história do Brasil, especialmente durante o século XIX, quando houve uma importação de ideias da Europa (entretanto, já então em desuso nessa região do globo) pelos intelectuais brasileiros, os chamados “homens de ciência” (SCHWARCZ, 1993, p. 37), ávidos leitores da produção científica, sobretudo europeia, que dispunham de uma legitimidade baseada nas instituições que representavam, e buscaram formular, pela primeira vez, uma lógica nacional que desse conta de explicar que nação era o Brasil. Assim, as ideias por eles



difundidas consolidaram determinados saberes que até hoje são utilizados para desqualificar os afrodescendentes. Compreender esse momento histórico torna mais clara a proposta do Museu Afro Brasil, na medida em que são expostas teorias de cunho racista que foram buscar na “ciência” a legitimação de suas ideias. Além disso, é possível compreender o processo de construção da identidade nacional, do qual o negro também faz parte.

É importante destacar que as teorias discutidas a seguir não podem ser denominadas como ciência, e sim como uma retórica cientificista que acobertou explicações preconceituosas. Conforme questiona Pierre Bourdieu ao analisar a teoria dos climas de Montesquieu, trata-se não de uma teoria, mas de uma *retórica de cientificidade*, uma “lógica do modo de argumentação que ele [Montesquieu] emprega para produzir um *efeito de verdade*” (BOURDIEU, 2008, p. 177). De acordo com esse modelo, atesta-se uma intenção de cientificismo, contribuindo com a eficácia de uma mitologia “científica” (BOURDIEU, 2008).

A década de 1870 é especialmente marcante no contexto dessas teorias, pois se inicia com a aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, cujo artigo primeiro previa que “os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre” (COSTA, 2008, p. 54). Apesar de não ter tido efeito de fato sobre os escravos, promovendo sua emancipação<sup>24</sup>, o debate sobre o fim da escravidão voltou à tona, retornando com bastante força ao cenário político da época (COSTA, 2008). De todo modo, o que houve de mais significativo com a lei de 1871 foi o fato de o Estado participar ativamente das negociações da alforria. O que antes era um direito exclusivo do senhor – vide a Constituição de 1824, art. 179, § 22, que garantia ao senhor, em toda a sua plenitude, o direito de propriedade sobre seu escravo, o que significava que era de seu direito exclusivo alforriar ou não o seu escravo, de acordo com sua própria vontade – passa, a partir da lei, para as mãos do Estado, a quem caberia controlar e regulamentar a liberdade dos cativos (CUNHA, 1987).

---

<sup>24</sup> Apesar da aparência de liberdade, essas crianças nascidas a partir da data da lei eram obrigadas a ficar em poder do senhor, que as manteria até os oito anos de idade. Chegada a essa idade, então poderia decidir entre entregá-la ao Estado e receber uma indenização ou mantê-la até os 21 anos de idade. Nesse último caso, a criança deveria permanecer prestando serviços gratuitos ao seu senhor como forma de retribuição por tê-la sustentado até os 21 anos, o que de fato as mantinha escravizadas até essa idade (COSTA, 2008).

Além disso, essa década é um marco para a história das ideias no Brasil, porque representa a chegada de uma série de teorias baseadas no ideário positivo-evolucionista, que colocam em debate as formulações teóricas raciais e buscam legitimidade para a inferioridade das populações mestiças, discutindo o futuro da sociedade brasileira – então miscigenada –, inviabilizando o seu projeto nacional (SCHWARCZ, 1993). Compreender essas teorias e a seleção daquelas que de fato permearam o pensamento brasileiro da época nos permite entender que projeto de nação está se construindo, quais são as suas bases filosóficas, que país é esse que emerge pós-abolição no cenário internacional e qual é o papel do negro nesse cenário.

Com a vinda da família real para a colônia em 1808, instalam-se as primeiras instituições culturais e educacionais: as faculdades de direito de São Paulo e Recife, o Instituto Manguinhos, o Instituto Histórico (que dava início à escrita da história oficial deste jovem país), além da Imprensa Régia, a Biblioteca, o Real Horto e o Museu Real, esses últimos vindos na companhia do monarca português, configurando um centro de pesquisas em terras americanas. A partir de então, a elite intelectual brasileira, que tinha em comum a formação em Coimbra, passa a dispor de especializações profissionais ligadas a essas mais diversas instituições (SCHWARCZ, 1993).

Ainda de acordo com Schwarcz (1993), com a proclamação da República, um novo projeto político é construído, por meio do qual se conserva uma hierarquia que opõe proprietários rurais, a massa de escravos e um pequeno grupo da classe média urbana. Importante destacar também a mudança do eixo econômico do Nordeste, com o declínio da produção açucareira, para o Sudeste, com o recrudescimento da produção do café. Entretanto, mesmo com a ascensão da elite paulista por conta da produção cafeeira, o grupo ainda não dispõe de reconhecimento político e buscará maneiras de se afirmar nesse cenário.

Assim, essa nova elite profissional passa a analisar a sociedade pelo filtro do discurso científico evolucionista, tal qual se fazia na política europeia imperialista, transformando as diferenças sociais em variações raciais, fornecendo explicações para o atraso brasileiro e justificando novas formas de inferioridade (negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos): “Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades” (SCHWARCZ, 1993, p. 28).

De acordo com Sérgio Costa (2006), há três questões principais em torno das quais se desenvolveram as teorias racistas: a primeira diz respeito à hierarquia racial, discutindo-se se realmente os indivíduos e grupos humanos não brancos eram biologicamente inferiores ou se o ambiente físico e o entorno social determinavam as possibilidades de desenvolvimento. A segunda se refere às uniões interracialis, avaliando se a mistura de raças, conforme se verificava no Brasil, empreendia riscos ou se abria novas possibilidades para a nação. Por fim, em terceiro lugar, debatia-se a relação entre evolução biológica e progresso social, buscando compreender de que maneira as habilidades e faculdades desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo poderiam ser transmitidas para as futuras gerações, assegurando a adaptação e o aperfeiçoamento progressivo dos membros da nação.

A ideia de que por conta da miscigenação o Brasil seria um país decadente e fracassado está presente nos relatos de diversos viajantes, como L. Agassiz e o conde Arthur de Gobineau, que passaram pelo Brasil e discorreram sobre a inviabilidade de uma nação composta por raças mistas, ao considerarem esse país como um modelo do atraso (SCHWARCZ, 1993), cuja explicação recaía na formação miscigenada do povo brasileiro.

A partir da segunda metade do século XVIII, intensificaram-se as imagens que mais detratam o Novo Mundo, com destaque para Buffon, com sua tese da infantilidade do continente devido à sua carência, como “o pequeno porte dos animais, o escasso povoamento, a ausência de pelos nos homens, a proliferação de espécies pequenas, de répteis e de insetos” (SCHWARCZ, 1993, p. 46), o que transformaria o Brasil em um país débil e imaturo, com uma natureza corrompida e degenerada; e De Pauw, que acreditava que os americanos eram imaturos e degenerados, sendo a “natureza do Novo Mundo débil por estar corrompida, inferior por estar degenerada” (SCHWARCZ, 1993, p. 46).

Ao longo do século seguinte, as diferenças básicas entre os homens passam a ser encaradas como resultado da genética, das aptidões intelectuais e das inclinações morais. Assim, de acordo com Schwarcz (1993), o termo *raça* é introduzido na literatura por Georges Cuvier, que inaugura, no início do século XIX, a ideia da hereditariedade dos traços físicos nos grupos humanos.

No Brasil, essas teorias encontraram por meio dos recém-criados museus nacionais um veículo de divulgação bastante eficaz. Tanto o Museu Nacional (ou Museu Real, 1808)

quanto o Museu Paulista (1894) nascem com a intensa contribuição de cientistas estrangeiros em seus periódicos, que se dedicam majoritariamente ao estudo das ciências naturais e às análises físicas dos tipos humanos. A antropologia, por exemplo, baseava-se na anatomia humana e o evolucionismo social igualava os homens aos animais, ditando que o homem devia ser estudado como se estuda a natureza. Outro museu do mesmo período foi o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), cuja proposta era criar um museu que estudasse a natureza amazônica e cumprisse as atribuições de uma academia, dada a ausência de escolas de nível superior ou outras instituições científicas (SCHWARCZ, 1993).

O que esses museus possuem em comum é o fato de terem sido constituídos para desenvolverem estudos em ciências naturais, além de terem buscado, a partir da fauna e da flora, discutir o homem brasileiro. Partindo do evolucionismo social, quando os intelectuais se perguntavam sobre a inferioridade racial de um país mestiço como o Brasil, essas instituições corroboraram com as análises deterministas, acreditando no atraso das populações devido à miscigenação. Tornaram-se, portanto, divulgadores das teorias racistas. Apenas no início do século XX, com a reestruturação desses museus etnográficos, o desenvolvimento das populações humanas deixa de ser equiparado aos estudos da natureza.

Assim, essas teorias são adaptadas ao contexto brasileiro, uma vez que o desafio cívico de construir uma nação “civilizada” passava pela necessidade de articulá-las à população que então predominava no território nacional, ou seja, “mestiços” e “gente de cor”, uma vez que os brancos ocupavam o topo da hierarquia racial. Nesse período, o debate se concentra na determinação biológica, por meio da qual as características fenotípicas definem, *a priori*, as capacidades e possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, de modo que as relações sociais são regidas pela biologia: “(...) é, portanto, no reino natural que se busca a explicação para as diferentes hierarquias sociais” (COSTA, 2006).

Para pensar na origem do homem, duas grandes vertentes se desenvolvem nesse período. São elas a visão monogenista, que acreditava na humanidade una e gradiente, capaz de evoluir e aprimorar as raças, tendo o homem se originado de uma fonte comum; e a visão poligenista, cuja crença firmava-se em vários centros de criação e, portanto, com

diferenças raciais, insistindo na ideia de que as raças humanas diferentes constituiriam espécies diversas e difundindo a ideia da imutabilidade dos tipos humanos. Essa última favoreceu o fortalecimento de teorias biológicas sobre o comportamento humano, como a frenologia (estudo da mente e das funções intelectuais de acordo com a forma do crânio) e a antropometria, que interpretava a capacidade humana levando em conta o tamanho e a proporção do cérebro dos diferentes povos. Outras técnicas são também desenvolvidas, tais como a craniologia técnica, que media o índice encefálico, e a antropologia criminal, que afirmava ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário (SCHWARCZ, 1993).

Em meio a esse debate, surgem sociedades rivais ligadas a uma ou outra teoria, como é o caso da Sociedade Antropológica de Paris, fundada em 1859 pelo anatomista e craniologista Paul Broca, cujos estudos antropológicos vinculavam-se às ciências físicas e biológicas. Por outro lado, outras instituições, fundadas em Londres e Nova York e mesmo em Paris, por exemplo, relacionavam suas pesquisas às análises etnológicas, pois mantinham-se ligadas à tradição monogenista e à orientação humanista de Rousseau baseada na tese da perfectibilidade, ou seja, na capacidade de o homem se superar, mesmo que nem todos alcançassem a civilização e a virtude (SCHWARCZ, 1993).

Com base na vertente antropológica, que se concentrava na análise biológica do comportamento humano, Paul Broca postulava que as diversidades humanas observáveis eram consequência imediata das diferenças na estrutura racial. Partindo da análise do crânio, seria possível relacionar a inferioridade física à mental. Devido à sua compreensão de que as raças puras configuravam tipos humanos, condenava a hibridação humana, pois supunha a esterilidade das espécies miscigenadas tal qual ocorre com a mula no reino animal. Assim, haveria uma possível falta de fertilidade do mulato, um tipo miscigenado. Outros cientistas de renome também partilhavam dessa tese, como L. Agassiz e Samuel George Morton, seu discípulo (SCHWARCZ, 1993), assim como o Conde de Gobineau.

Com a publicação e divulgação da obra de Charles Darwin *A origem das espécies*, em 1859, sua teoria passa a ser aplicada a várias disciplinas sociais, tais como a antropologia, sociologia, história, teoria política e economia, dando origem ao darwinismo social ou teoria das raças, que via com pessimismo a miscigenação e acreditava que características adquiridas não se transmitiam. De acordo com suas formulações, “as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por

princípio, entendido como erro” (SCHWARCZ, 1993, p. 58). Eram dois os seus postulados: a existência de tipos puros e a mestiçagem como sinônimo de degeneração racial e social.

Essa divisão da humanidade em raças corresponderia também à sua divisão cultural, compondo um grupo racio-cultural ou étnico no que se refere ao comportamento do indivíduo. Assim, a divisão em raças significava uma divisão entre as culturas (SCHWARCZ, 1993).

Outro fato que veio corroborar com as teorias deterministas foi a publicação, em 1869, de *Hereditary genius*, do cientista britânico Francis Galton, texto fundador da eugenia. O termo foi criado por ele em 1883 e significa *eu: boa* e *genus: geração*. Em sua publicação, Galton procurava provar que a capacidade humana era resultado da hereditariedade e não da educação, da cultura. Desta forma, houve proibições aos casamentos interraciais, desencorajando uniões vistas como nocivas à sociedade. O darwinismo social, portanto, contrapunha-se ao evolucionismo cultural (que acreditava estar a humanidade fadada à evolução), pois via o progresso apenas para as sociedades puras e a degeneração como resultado da miscigenação das raças (SCHWARCZ, 1993).

Cabe ressaltar que, em meio às discussões acerca do inatismo das diferenças culturais, o que importa é o seu impacto no modelo nacional que estava em construção à época: “Foram elas [essas doutrinas] as primeiras, se não as únicas, a negar o postulado sobre o qual a organização dos povos então se assentava: o princípio da igualdade e solidariedade de todos os povos, garantidos em última instância pela ideia de que a humanidade era una” (ARENDETT, 1973 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 64).

Assim, os cientistas que elaboraram tais ideias, ao encontrarem no Brasil um terreno fértil para a sua disseminação, estabelecem as bases da jovem República, que firmava-se sobre a tese da hierarquia social legitimada por uma ciência racista e determinista. Conforme acreditava E. Renan, os grupos negros, amarelos e miscigenados ocupariam a base da pirâmide social por serem povos inferiores e incivilizáveis, não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso (SCHWARCZ, 1993).

Esse é o momento da história, após a proclamação da República, em que a identidade nacional brasileira começa a ser forjada. A questão central a ser verificada poderia ser resumida na seguinte sentença: impactado pelas teorias evolucionistas e pelas

noções de meio e raça, como, sendo inferior, o Brasil poderia constituir-se enquanto povo e nação (ORTIZ, 2012)?

Assim, a particularidade do nacional se revela pela raça e meio, que interpretam as condições do (não) desenvolvimento do Brasil:

A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim, à rigidez do mestiço do interior (Euclides da Cunha); a apatia do mameluco amazonense revela os traços de um clima tropical que o tornaria incapaz de atos previdentes e racionais (Nina Rodrigues). A história é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato (ORTIZ, 2012, p. 16).

Considerando a problemática do meio, através do qual se interpreta o atraso brasileiro, o historiador inglês Buckle analisa a realidade brasileira contraposta à civilização europeia, pois vinculava o desenvolvimento das populações humanas a fatores como calor, umidade, fertilidade da terra, sistema fluvial. Entretanto, sendo o Brasil portador desses elementos fundamentais, qual a razão da falta de uma civilização em suas terras? A resposta pessimista do autor, que confere aos ventos alísios a responsabilidade pelo atraso brasileiro, acompanhado de uma argumentação climatológica, afirma a suplantação do homem pela natureza, o que explicaria o estágio de barbárie dessa população. Outros autores, como Euclides da Cunha e Nina Rodrigues partilhavam desse mesmo posicionamento (ORTIZ, 2012).

No que diz respeito à questão racial, o século XIX é o momento em que se difunde a miscigenação existente na sociedade brasileira, que se constitui pela fusão de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio. Entretanto, a raça branca era vista como superior às demais, construindo uma civilização brasileira hierarquizada (ORTIZ, 2012).

Na ausência de um tipo social que pudesse representar a identidade brasileira, já que a civilização europeia não poderia ser inserida totalmente em solo brasileiro porque aqui havia mais duas outras raças consideradas inferiores, a solução encontrada que se converteu em ponto de equilíbrio entre os povos da Europa e as outras raças em terras americanas foi elevar o mestiço à categoria de representante da identidade nacional: “concretamente [a mestiçagem] se refere às condições sociais e históricas da amálgama

étnica que transcorre no Brasil, simbolicamente conota as aspirações nacionalistas que se ligam à construção de uma nação brasileira” (ORTIZ, 2012, p. 21).

O mestiço, de acordo com os autores do período, é símbolo da inferioridade brasileira. Características como a apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência seriam qualidades intrínsecas ao brasileiro. Apenas na construção futura de um Estado nacional e por meio da evolução social as raças tidas como inferiores perderão esse estigma (ORTIZ, 2012).

Para além do modo como os autores brasileiros absorveram as teorias evolucionistas, Ortiz (2012) destaca a interpretação dissidente de Manuel Bonfim, que afirmava a necessidade de se conhecer o passado para se compreender as inadaptações da sociedade e vai buscar respostas para o Brasil nas relações entre América Latina e Europa. Assim, o meio deixa de ser um problema, pois é propício à evolução social.

Sua tese é a do parasitismo social, na qual o colonizador assume a posição de parasita e o colonizado, de parasitado. Nessa relação, há dois grandes momentos: o primeiro é de expansão agressiva, caracterizada pela fase predatória do colonialismo, quando a metrópole pilha as colônias; o segundo é o período de fixação sedentária, que corresponde à implantação de um regime de dominação por meio do qual a nação colonizadora se assume enquanto polo de poder. Desta forma, a metrópole suga as colônias e se degenera, transmitindo isso para as colônias, que não se desenvolvem (ORTIZ, 2012).

Essa relação desenvolvida por meio do que o autor denomina parasitismo social reflete a relação entre Brasil e Portugal, pois na medida em que o colonizado tende a ser educado para imitar o colonizador, se transmitem de forma hereditária também os aspectos negativos. Dada essa condição, o Brasil teria herdado de Portugal duas qualidades negativas, que constituíram o caráter brasileiro, sendo elas o conservantismo, ou seja, a aversão a mudanças, e a falta de espírito de observação, traduzido como a falta de desenvolvimento de algo próprio, como se apenas se mantivesse aquilo que é consagrado (ORTIZ, 2012).

Essa foi uma ideia que se perpetuou na história do Brasil, a de que aqui nada se desenvolvia, apenas se reproduzia o que já estaria pronto, acabado. Ortiz (2012) ressalta o equívoco dessa afirmação – aquilo que Manuel Bonfim chamou de “falta de espírito de observação” –, da qual partilharam participantes da Semana de Arte Moderna (1922) e



aponta primeiramente para a diferença que se nota na interpretação dissidente levantada por Bonfim, indo na contramão da leitura das teorias raciais de outros intelectuais. E ainda, no momento em que essas teorias ganham lugar em território brasileiro, já estão em desuso na Europa, o que, na visão do autor, tornaria “difícil sustentar a tese da 'imitação', da 'cópia' da última moda” (ORTIZ, 2012, p. 29). Para ele, o que houve, na verdade, foi uma defasagem entre o instante da produção cultural e o momento de seu consumo, e não necessariamente uma importação de ideias desprovida de criticidade e reflexão:

O processo de “importação” pressupõe portanto uma escolha da parte daqueles que consomem os produtos culturais. A elite intelectual brasileira, ao se orientar para a escolha de escritores como Gobineau, Agassiz, Quatrefages, na verdade, não está passivamente consumindo teorias estrangeiras. Essas teorias são demandadas a partir das necessidades internas brasileiras, a escolha se faz, assim, “naturalmente”. O dilema dos intelectuais do final do século é o de construir uma identidade nacional (ORTIZ, 2012, p. 30).

De acordo com o autor, o que ocorre, portanto, é a escolha de teorias que legitimam a realidade de uma República recém-instalada e projetam a construção do Estado brasileiro (ORTIZ, 2012).

Assim, enquanto ganham força no Brasil, na Europa, nos anos de 1890, as teses raciológicas passam a receber críticas de diversos antropólogos, como Boas, que discute em seus trabalhos a noção de cultura em lugar da ideia de raça. Os estudos de Denicker engrossam as críticas às teorias raciais, pois considera aplicável o termo raça apenas ao reino da zoologia, mas não às sociedades humanas. Outro importante cientista é Durkheim, que orienta seu estudo para o social, divergindo de outros autores que consideravam a raça e o meio no desenvolvimento humano (ORTIZ, 2012).

Durante o processo de construção da identidade nacional brasileira, o mestiço foi alçado à categoria de representante dessa identidade, enquanto o índio foi idealizado e o negro, deixado de lado. Apenas com a abolição da escravidão e as transformações sociais que trouxe (mudança de uma economia mercantil escravista para capitalista, de organização monárquica para republicana, de mão de obra escrava para a livre europeia) o negro é integrado à sociedade e o Brasil passa a ler a si próprio como resultado da mestiçagem, fruto da união das três raças (ORTIZ, 2012).

A virada do século, portanto, trouxe novos ares para o Brasil no contexto identitário. Novas leituras de intelectuais passam a demonstrar a mudança do conceito de

raça para a cultura, quando as classificações raciais deixam de ser entendidas com resultado da natureza e passam a ser vistas como construções sociais (COSTA, 2006). Assim fez Arthur Ramos, que dizia que “(...) para se ler Nina Rodrigues bastava trocar o conceito de raça pelo de cultura” (ORTIZ, 2012, p. 41). Com isso, o que antes era tido como inferior, o mestiço, torna-se símbolo nacional e agora sem o respaldo das teorias racistas (ORTIZ, 2012).

Entretanto, essa ideia da união de raças à qual o autor denomina mito das três raças, une a todos, casa-grande e senzala, sobrados e mucambos, para ficar apenas na interpretação que se pode dar a Gilberto Freyre (2006). Na miscigenação, aquilo que é específico se perde, a exemplo da negritude, uma vez que a identidade mestiça dificulta o discernimento entre as fronteiras de cor e a própria definição do que é ser negro no Brasil. Manifestações anteriormente tidas como pertencentes a um grupo cultural, como a origem negra do samba, quando elevadas à posição de representação da nacionalidade brasileira, perdem sua origem específica. O resultado mais imediato dessa ação é o encobrimento dos conflitos raciais e a possibilidade de todos se reconhecerem como nacionais.

Neste caso, durante a pesquisa em tela, o que se procurou problematizar foi a forma pela qual a identidade negra e a nacional são encaradas pelo Museu Afro Brasil, buscando compreender seus desdobramentos e reflexos por meio da ação educativa do referido museu. E, por isso mesmo, a proposta de analisá-la à luz da tese de von Martius (1982), identificando como a contribuição de cada uma das três “raças” foi absorvida por esse museu.

A partir da reflexão conceitual realizada ao longo desse primeiro capítulo, à luz do qual foi realizada a observação empírica no museu em questão, se procederá, a seguir, a análise dos fundamentos teóricos do Museu Afro Brasil, no sentido de compreender sua proposta e verificar o seu desenvolvimento junto à ação educativa dessa instituição.

## **2 MUSEU AFRO BRASIL: FUNDAMENTOS, ASPECTOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

### **2.1. Criação do Museu e seu idealizador**

O Museu Afro Brasil foi inaugurado em 2004 através do Decreto Municipal nº 44.816, de 1º de junho de 2004, durante o governo da então prefeita Marta Suplicy, e teve sua gestão inicial sob responsabilidade do Instituto Florestan Fernandes (IFF), por meio de termo de colaboração com a Secretaria Municipal de Cultura (SOUZA, 2009).

Emanoel Araujo, artista plástico baiano, foi o responsável pela criação do museu, implantado, inicialmente, com recursos da Petrobras, incentivos da Lei Rouanet e do Ministério da Cultura. A instituição sofreu diversas dificuldades financeiras entre os anos de 2004 e 2008, (SOUZA, 2009) como a revogação, em 2006, do decreto que instituiu seu funcionamento (SÃO PAULO, 2006), sendo obrigado a fechar as portas por falta de recursos. Posteriormente, tornou-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Em 2009 foi realizado um contrato de gestão que dispôs sobre o gerenciamento e execução de atividades e serviços a serem desenvolvidos no Museu Afro Brasil, firmado entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Cultura, e a Associação Museu Afro Brasil. Desde então, o Museu Afro Brasil se transformou em Organização Social de Cultura, ou seja, é mantido com verba pública e gerido por uma entidade particular (SÃO PAULO, 2009).

Vinculado à Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, esse museu se apresenta como um lugar para celebrar e preservar a cultura, a memória e a história do Brasil a partir do olhar do negro africano, bem como para difundir as artes clássicas e contemporâneas, populares e eruditas, nacionais e internacionais.

Refletindo sobre o papel do museu e a forma pela qual as exposições são produzidas, ao visitante não é possível apreender o conteúdo exposto por meio de uma breve apreciação, uma vez que as peças não fazem parte de uma vitrine através da qual são observadas e contempladas simplesmente. Por trás das obras, existe uma narrativa construída a partir de conceitos e teorias, valores e pressupostos e, por isso, necessita de

um esforço reflexivo para que seja estabelecido não apenas o diálogo com o visitante, mas, principalmente, para que se compreenda a proposta museológica por meio dos objetos.

Neste sentido, a configuração expositiva do Museu Afro Brasil, antes de ser compreendida como histórica – porque abre oportunidade à discussão historiográfica sobre os negros na América Portuguesa e sua trajetória de composição da identidade brasileira –, é, sobretudo, artística, na medida em que se vale de uma lógica simbólica e elementos de representação de um determinado momento da história, como é o caso da instalação *Navio Negreiro*, projetada para trazer ao visitante sensações de desconforto acerca do tráfico de escravos, das condições dos embarcados e do seu cotidiano, embora não haja menção alguma sobre a historicidade ou autenticidade da embarcação presente em uma das salas do Museu Afro Brasil.

Divergindo da narrativa escravista à qual a imagem do negro foi associada negativamente no decorrer da história, o objetivo específico do Museu Afro Brasil é desconstruir o imaginário<sup>25</sup> da população negra, romper com o estereótipo da escravidão, que omitiria a verdadeira contribuição do negro à cultura brasileira<sup>26</sup>, compreendendo-o como personagem ativo na sociedade. A proposta do Museu Afro Brasil é refletir uma herança cultural, tal qual um espelho, reforçar a autoestima de uma população excluída e transformá-la para a igualdade e o sentimento de pertencimento, estabelecendo sua inclusão social e o respeito à cultura de matriz africana (ARAÚJO, 2012).

Desta forma, no que diz respeito à museologia, ou seja, “o pensar-se o museu” (SUANO, 1986, p. 79), sua criação é pautada na discussão da formação da identidade brasileira pela perspectiva do negro, enfocando-o enquanto um dos representantes dessa cultura brasileira miscigenada e distanciando-se de uma visão – outrora oficial – que minimizava e até ocultava a herança africana como matriz identitária nacional. Portanto, o Museu Afro Brasil registra a herança africana presente no Brasil, resultado de uma mistura étnica e mestiçagem cultural que, segundo Emanuel Araujo, contribuíram para a originalidade de nossa brasilidade (MUSEU AFRO BRASIL, 2010).

---

<sup>25</sup> A partir da análise empírica realizada na exposição de longa duração do Museu Afro Brasil, na história do Brasil, o negro esteve associado apenas à escravidão e a uma condição de subalternidade com relação a outros grupos étnicos que também compuseram a sociedade brasileira. Expressões como “o negro tem *cabelo ruim*” ou as religiões afro-brasileiras são devotas a um maligno transcendental, pois “fazem *macumba*”, demonstram essa percepção.

<sup>26</sup> A noção de cultura brasileira ficará mais clara ao longo do texto, quando serão discutidos os termos identidade e nação.

Para se compreender a proposta do Museu Afro Brasil, sua forma e características que o configuraram enquanto espaço de debate, é preciso conhecer, ao menos, parte da trajetória artística de Emanuel Araujo, idealizador do projeto, que acumula os títulos de gravador, escultor, projetista gráfico, curador, colecionador e diretor de museus (2009, SOUZA). A análise de sua ação curatorial, que leva em consideração as concepções artísticas que compõem a exposição e sua relação com os fatos históricos, permite a desconstrução de estereótipos e a construção de novos saberes.

Emanuel Araujo é artista plástico e nasceu em 1940, em Santo Amaro, Bahia. Formou-se na Escola de Belas Artes da Universidade da Bahia, desenvolvendo-se na gravura e na escultura, atividades que lhe renderam reconhecimento e premiações em âmbito nacional e internacional. Amante das artes, tornou-se também colecionador, conforme a descrição a seguir:

o que Emanuel juntou estes anos todos não pode ser chamado de uma coleção. Estamos frente a frente a uma vida, ao seu cotidiano. A criação de um espaço vital: temos uma virgem com um manto protetor diante de uma figura litorânea, de marfim; ao lado de uma cadeira com *design* sofisticado, um tamborete africano. Para um gosto estético puritano tanto ecletismo é um horror. Entretanto um certo refinamento atraiçoa a desordem. O que encontramos aqui reunido é a expressão de uma mentalidade. Duas vezes o artista se expressa. Uma vez através de sua obra, e outra através das obras dos outros. Com objetos, objetiva seu mundo. O interior é visivelmente exterior. Assim, afirma o privado e se confirma. O particular se transforma em história, a história de sua raça e de seu povo (LOETSCHER, 1997, p. 69, *apud* SOUZA, 2009, p. 73).

Uma de suas coleções, batizada de *Perversos e Inocentes*, da qual fazem parte objetos com representações do negro em cinzeiros, cartazes do início do século XX e “outras formas de banalização” (ARAUJO, 2006, *apud* SOUZA, 2009), resultou na exposição *Imagens Perversas e Inocentes*, exposta no Museu Afro Brasil em 2007.

Além de artista e colecionador, Emanuel Araujo tem uma trajetória na área curatorial – cujo objetivo se desenvolve em torno da coordenação, conceituação e organização de exposições, compondo uma narrativa através dos objetos expostos – que se iniciou quando assumiu a direção do Museu de Arte da Bahia (1981-1983), passando pela Pinacoteca do Estado de São Paulo (1992-2002), quando também foi diretor, e pela *Mostra do Redescobrimento*, em 2000, quando organizou a exposição *Negro de Corpo e Alma*,

além da realização de suas exposições independentes no Brasil e no exterior (SOUZA, 2009).

De acordo com Marcelo de Saete Souza, Araujo foi impulsionado a realizar exposições com o foco na arte e história afro-brasileiras a partir de sua participação no II Festival de Arte e Cultura Negra, realizado em Lagos, Nigéria, em 1977: “Minha coleção com objetos afro-brasileiros tomou corpo em 1976, quando fui para a Nigéria (África) para o (II) Festival de Arte e Cultura Negra. Retornei em 1987 com a ideia de um projeto *A Mão Afro-brasileira*, que se transformou numa exposição em 1988” (ARAÚJO, 2006, *apud* SOUZA, 2009). A partir de então, Araujo construiria uma outra perspectiva sobre a história da diáspora negra<sup>27</sup>.

Algumas características podem ser observadas no trabalho curatorial do artista baiano, marcas de suas exposições presentes também no Museu Afro Brasil, como exotismo, memória e reconhecimento e ancestralidade.

Começando pelo exotismo, esse estabelece uma diferença entre o que é de sua cultura e o que é do outro, o próprio e o estranho. Envolve questões ligadas à alteridade, ou seja, a natureza do que é o outro, a percepção do diferente.

Ao mesmo tempo em que se sugere que o outro seja reconhecido nas peças da exposição (e deve-se levar em conta não apenas o reconhecimento e valorização do outro – neste caso, o negro – mas também a dimensão antirracista da mostra), pode ocorrer exatamente o oposto, ou seja, o repúdio ao diferente e a negação de sua existência enquanto representante legítimo de uma identidade que é partilhada por grupos distintos, mas sob uma mesma nacionalidade.

Nos gabinetes de curiosidades, o exotismo tinha por objetivo “exibir uma coleção de coisas notáveis que refletissem a empresa do moderno conhecimento humano e

---

<sup>27</sup> O termo *diáspora negra* ou *diáspora africana* foi adotado pelo sociólogo inglês Paul Gilroy na primeira edição de seu livro *The Black Atlantic* (1993). Em meio às discussões da década de 1990 sobre globalização, cultura, identidade, nacionalismo, hibridismo e multiculturalismo, Gilroy importa o termo *diáspora* das fontes judaicas para a política e história negra com o objetivo de demonstrar que esse termo não representa uma forma de dispersão catastrófica, mas sim um processo de redefinição da ordem cultural e histórica do pertencimento, repudiando a ideia de uma identidade enraizada, supostamente autêntica, natural e estável como veiculada pelo pensamento nacionalista negro dos anos 1960. Para ele, o mundo do Atlântico Negro representa exatamente a desterritorialização da cultura, opondo-se a uma cultura territorial fechada e escolhe o navio como o principal canal de comunicação do pan-africanismo (SANTOS, 2002). A propósito, a escolha do navio foi assumida por Gilroy por meio do estudo de Peter Linebaugh em seu famoso e polêmico artigo *Atlantic Mountains* (traduzido no Brasil como “Todas as montanhas atlânticas estremeceram”, *Revista Brasileira de História*, n. 06, 1983).

despertassem a curiosidade alheia” (GABINETE DE CURIOSIDADES, 2006, *apud* SOUZA, 2009, p. 86 e 87). No caso do Museu Afro Brasil, a discussão sobre o caráter estético da exposição (pois é também um museu de arte) e a intensidade discursiva dada pela grande quantidade de peças de arte tradicional africana (notando-se a presença do exotismo nesse museu) revelam duas perspectivas: a falta de conhecimento por parte da população brasileira desse tipo de arte e a necessidade de afirmar uma produção cultural que foge do convencional enlace entre negritude e escravidão.

Memória e reconhecimento estão presentes ao longo de toda a exposição de longa duração do Museu Afro Brasil. Uma vez que a memória é também uma construção de identidade e a visão de um determinado grupo sobre o seu passado (BERNARDO, 2006, *apud* SOUZA, 2009), ela pode entrar em conflito dadas as diversas formas de ver, compreender e reconstituir o passado pelos diferentes grupos que estão no tempo presente. Nessa perspectiva, Emanuel Araujo confronta duas memórias distintas: uma que inferioriza os negros e outra que os valoriza, e compõe sua exposição a partir do reconhecimento de uma identidade cultural que se afirma por meio da construção de uma memória positivada, reconhecimento<sup>28</sup> esse que é ressignificado para a legitimidade comum do grupo negro.

Para Souza, “o termo ancestralidade surge em algumas exposições de Emanuel Araujo para explicar o processo de continuidade artística dos negros africanos na diáspora americana” (SOUZA, 2009, p. 100), havendo duas formas possíveis de identificá-la: a primeira é inconsciente e atávica e permaneceria entre as gerações de negros na América, que dariam continuidade à arte com influências africanas. O conflito, nessa perspectiva, estaria na possibilidade de a cultura tornar-se algo estático, cristalizando uma característica de um povo, quando, na verdade, a cultura se refaz continuamente.

A segunda forma seria a consciente, que se refere a experiências concretas do artista, constituindo-se em uma atividade empírica e, portanto, na busca de uma criação artística baseada na arte da África e na memória individual.

## **2.2. Missão, visão, valores: categorias de pensamento museu, patrimônio, identidade e nação**

---

<sup>28</sup> Pode-se aqui definir esse reconhecimento a partir da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, que propõe critérios ético-morais para assegurar a autonomia plena do indivíduo e sua autoestima com o estabelecimento de relações sociais justas e solidárias, dando voz àqueles que não são associados como participantes de uma certa normalidade niveladora (FLICKINGER, 2011).

O Museu Afro Brasil, como instituição educativa, tem como missão: “Promover o reconhecimento, valorização e preservação da arte, da história e da memória cultural brasileira, tendo como referência a presença indígena, afro-brasileira e africana”; e por visão: “Ser instituição de referência em ações museais, unindo História, Memória, Arte e Contemporaneidade voltadas, prioritariamente, à cultura brasileira, africana e afro-brasileira” (MUSEU AFRO BRASIL, 200?).

Por sua vez, a Associação Museu Afro Brasil, enquanto gestora do museu, tem como objetivo a promoção do reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional, além de se constituir como uma organização de referência na concepção, implantação e gestão de projetos, instituições culturais e educativas voltadas à cultura brasileira, africana e afro atlântica (MUSEU AFRO BRASIL, 200?).

Quanto aos valores adotados por esse museu, destacam-se a ética em todas as dimensões e ações institucionais, a transparência na gestão dos recursos e do patrimônio sob sua responsabilidade, o compromisso com a dimensão social do Museu e o respeito nas relações interpessoais, profissionais e institucionais (MUSEU AFRO BRASIL, 200?).

Em sua caracterização, o Museu Afro Brasil surge como um museu pioneiro, porque se desenvolve em torno da história, da arte e da memória da África, dos africanos, dos afrodescendentes e dos brasileiros, compreendendo suas inter-relações como base para os princípios da formação da identidade nacional (MUSEU AFRO BRASIL, 2010).

Para o Museu Afro Brasil<sup>29</sup>, essa formação se deu de forma silenciosa e sem a percepção, por parte da sociedade escravista, da profunda contribuição vinda das mais diferentes etnias a bordo do navio negreiro rumo à América Portuguesa, pois não haveria momento algum da vida brasileira (em desenvolvimento) em que o negro não estivesse presente de forma ativa:

---

<sup>29</sup> As referências utilizadas na introdução deste capítulo são institucionais, por isso se identifica o Museu Afro Brasil como autor, assumindo para si a responsabilidade de se autodefinir. Cumpre esclarecer que Emanuel Araujo, como idealizador e diretor-curador desse museu, exerce forte influência no trabalho que lá se desenvolve, principalmente quando se trata de definições como missão e visão institucional. A própria apresentação do catálogo do Museu Afro Brasil, publicado pelo Banco Safra, leva sua assinatura, de modo que essas duas figuras, indivíduo e instituição, se interpenetram mutuamente, criando, assim, uma identidade institucional a partir da individual.



No peito, nas vias urbanas com os escravos de ganho, na mineração do ouro, na construção do barroco e do rococó, na Academia Imperial de Belas-Artes, na música, na ourivesaria, nos campos de batalha, quando da expulsão dos holandeses, na guerra da independência da Bahia ou em outras guerras como a do Paraguai, nas revoluções de 1932. Eles também se rebelaram na busca da liberdade e contra os tratamentos perversos da escravidão: assim foi a Balaiada, a Sabinada, a muito famosa Revolta dos Malês. Surgiram os quilombos e os quilombolas (MUSEU AFRO BRASIL, 2010, p. 07).

Neste sentido, o Museu Afro Brasil pretende refletir uma imagem para a autoestima dos negros, identificados como “quem necessita se reconhecer nessa história entremeada de momentos trágicos, mas, sobretudo, de superação” (MUSEU AFRO BRASIL, 2010, p. 07). O museu permite, desta forma, que homens e mulheres que deixaram seus nomes escritos na história do Brasil se tornem exemplos a serem mirados pela população negra (MUSEU AFRO BRASIL, 2010), que pode encontrar alento nas histórias de personagens negras que venceram o obstáculo do preconceito e tiveram um desfecho de reconhecimento pelo trabalho profissional, de superação. Nomes como o do engenheiro Teodoro Sampaio, dos poetas Luís Gama e Cruz e Souza, do “almirante negro” João Cândido, dos escultores Valentim da Fonseca e Silva e Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, entre tantos outros, são lembrados pelo acervo do Museu Afro Brasil.

Mas esse museu não se limita às personalidades. Recorda também as festas populares, uma mistura das tradições cristã e africanas, uma “herança sincrética entre a África e o Brasil cristão”, e a religiosidade, que não deixa no esquecimento os cultos afro-brasileiros e a arte africana (MUSEU AFRO BRASIL, 2010, p. 07).

A criação do Museu Afro Brasil é resultado de pesquisas e exposições que exibem “como negro quem negro foi e quem negro é no Brasil, de séculos passados aos dias atuais” (MUSEU AFRO BRASIL, 2010, p. 09). Sua origem tem o propósito de registrar, preservar e argumentar a formação da identidade brasileira a partir do olhar do negro, distanciando-se de uma visão outrora oficial, que minimizava a herança africana como matriz da identidade nacional. Compreendendo-se como um museu da diáspora, sua atuação registra a herança africana presente no Brasil tanto a partir daquilo que foi trazido da África para cá quanto das variações ocorridas pelo que aqui foi apreendido e caldeado, garantindo, assim, a perpetuação de um determinado legado artístico (MUSEU AFRO BRASIL, 2010).

Em uma cultura mestiça, a herança da escravidão foi criada a partir de relações desiguais, quando o negro foi submetido a uma história de preconceitos, racismo e discriminação, vítima da exclusão social. Tendo em vista esse cenário, a missão precípua do Museu Afro Brasil é desconstruir estereótipos, imagens deturpadas sobre personagens e fatos históricos referentes ao negro, vislumbrando o reconhecimento da verdadeira contribuição do negro à cultura brasileira. Pretende também narrar uma saga africana heroica – que se inicia antes da escravidão até os dias atuais – a partir da inclusão de todas as contribuições possíveis, como os legados e revoltas que aconteceram no Brasil e no contexto da diáspora negra (MUSEU AFRO BRASIL, 2010).

Assim, o Museu Afro Brasil assume o papel de servir como instrumento a partir do qual é possível se repensar novos conceitos de inclusão social, refletindo uma sociedade que esteja disposta a incorporar o outro nas suas diferenças, conservando o patrimônio e a memória de uma cultura marcada por sangue, suor e lágrimas (MUSEU AFRO BRASIL, 2010), enfrentando o preconceito étnico-racial.

Visando ao reconhecimento da contribuição do negro na construção da sociedade brasileira, pode-se inferir que o Museu Afro Brasil percebe o museu, em um sentido mais amplo, como uma instituição capaz de mudar o curso de um pensamento (neste caso, tirar o negro de uma condição de subalternidade para incluí-lo na sociedade como representante de uma cultura que merece ser valorizada) e, portanto, exercendo um papel educativo fundamental, por meio do qual o indivíduo construiria um novo saber.

Diante das definições acerca do museu e de seu caráter educativo, tratados no capítulo anterior, o Museu Afro Brasil optou por adotar uma vertente museológica voltada para a memória<sup>30</sup>, convergindo para aquilo que Meneses chama de teatro da memória (MENESES, 1994), pois esse museu busca assegurar uma rememoração específica<sup>31</sup> sobre a atuação dos negros no Brasil.

---

<sup>30</sup> O Museu Afro Brasil manifesta-se como um museu de memória e assim se autodenomina, pois destina-se a recuperar uma determinada memória dos negros do Brasil que, a seu ver, foi injustamente afastada da história oficial do Brasil quando se privilegiou uma história dos negros associada apenas à escravidão, esquecendo-se que esses indivíduos faziam parte de uma cultura e de uma sociedade, que determinavam sua identidade enquanto agentes sociais ativos nas mais diversas esferas do convívio humano, e não apenas no trabalho escravo.

<sup>31</sup> A discussão sobre a qualidade dessa memória e os motivos que levaram o Museu Afro Brasil a selecionar tal e qual narrativa histórica será realizada no capítulo seguinte, quando da análise de seus processos educativos por meio das visitas orientadas.

A partir da exibição do que considera patrimônio, a saber, toda a produção (material ou imaterial) resultante do conhecimento provindo de uma determinada cultura – e, no caso em análise, advindo da cultura afro-brasileira –, existiria uma possibilidade real de resistir a uma história discriminatória acerca dos negros africanos e afrodescendentes. Esse patrimônio é avaliado como a maior riqueza trazida do continente africano para as Américas, pois uma vez que os negros capturados para servirem como escravos eram obrigados a se desvencilhar de seus pertences e até mesmo de seus familiares, a única coisa que lhes restava era a lembrança de seu pertencimento a uma comunidade dotada de uma identidade, uma cultura, um patrimônio.

Para discorrer sobre identidade no Museu Afro Brasil, é preciso recorrer à sua coleção e recordar sua missão através do nome que recebeu: esse não é um museu da África, sobre os africanos ou preocupado com o registro da escravidão no Brasil. Seu foco é discutir a formação do Brasil a partir da perspectiva do negro africano e sua participação na formação cultural brasileira.

Composto, em sua maioria, por peças de arte contemporânea produzidas nos mais diversos países africanos, o acervo também exhibe artigos de indígenas brasileiros, como cocares, arco e flecha e máscaras zoomórficas. Além disso, o Museu Afro Brasil apresenta a atuação do afrodescendente no Brasil por meio da arte barroca de mestres artesãos, que compuseram as igrejas mineiras, e os artistas que retrataram rostos negros em seus quadros.

Esse cenário demonstra a percepção identitária que o Museu Afro Brasil tem acerca da sociedade brasileira, referindo-se ao Brasil como um país formado por três grandes grupos étnicos: os índios, os europeus e os africanos. Essa definição está muito próxima da realizada por Carl Friedrich von Martius (1982) em janeiro de 1843, quando da publicação<sup>32</sup> de sua dissertação *Como se deve escrever a história do Brasil*, oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil como texto premiado de um concurso promovido por essa instituição para a composição de uma história do Brasil.

Von Martius (1982) é o primeiro autor a afirmar, por meio de uma narrativa de forte simbologia, que para se entender o Brasil é preciso compreender a mescla das três raças, a negra, a branca e a indígena. Para ele, o fundamental é a compreensão dessa fusão,

---

<sup>32</sup> Sua dissertação foi publicada na Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, 1865, t. 6, 2ª ed., pp. 389-411.

difundindo a ideia de que a História do Brasil é singular na História das Nações porque os brasileiros são fruto de uma miscigenação.

Nesta dissertação, o cerne da singularidade da história do Brasil – “país que tanto promete” – no rol da história das civilizações seria que no Brasil foi formada uma população a partir da convergência e mescla “de um modo particular de três raças, a saber: a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica”. A partir da “reunião e contato de tão diferentes raças humanas, podemos avançar que a sua história se deverá desenvolver segundo uma lei particular das forças diagonais” (MARTIUS, 1982, p. 87).

Esse texto de von Martius inaugura, de forma simbólica, as seguintes perspectivas que serão desenvolvidas posteriormente pelas obras historiográficas: a forte constituição simbólica da identidade nacional brasileira como uma “mescla” das três raças; a miscigenação no sentido racial, étnico e cultural; e a contribuição histórica de cada uma das três raças na constituição da História do Brasil, especialmente “o sangue português, em um poderoso rio, [que] deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica”, pois o português, “como descobridor, conquistador e senhor” [...], “deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor” para a consecução da “vontade da providência [que] destinou ao Brasil esta mescla” de raças “para alcançar os mais sublimes fins na ordem do mundo” (MARTIUS, 1982, p. 87 e 88).

Essa tradição interpretativa da miscigenação legada por von Martius de atribuir sentido histórico à formação da identidade nacional brasileira por meio da tríade meio/raça/cultura, procurava, com a narrativa histórica, dar uma unidade à recém-nação brasileira.

Partindo dessa perspectiva de nação inaugurada por von Martius, o Museu Afro Brasil apresenta a nação brasileira a partir do olhar do negro, utilizando o adjetivo “afro” para qualificar o substantivo “Brasil”, compondo uma espécie de “África Brasileira” ou “África no Brasil”. E ao enfatizar a diversidade étnica brasileira (composta por negros, brancos e índios) e privilegiar uma população étnica específica, neste caso, a comunidade negra no Brasil, o Museu Afro Brasil parece estabelecer uma ambiguidade com relação à

unidade e/ou várias nações, pois parece deixar de fora da discussão o projeto nacional, perdendo-se a noção de nação e identidade nacional como um todo.

Benedict Anderson propõe a seguinte definição de nação: “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2008, p. 32). O autor caracteriza essa nação das seguintes formas: primeiro, a nação é *imaginada*, isto porque mesmo os membros das menores nações nunca terão contato com a maioria de seus companheiros, apesar da ideia de comunhão existente entre eles; ela é *limitada*, pois tem fronteiras finitas, que a separam de outras nações; é *soberana* porque o termo surgiu no período em que o Iluminismo e a Revolução Francesa estavam destruindo a legitimidade do reinado hierárquico de ordem divina; é entendida como uma *comunidade* porque é sempre concebida como uma camaradagem profunda entre seus membros, ainda que existam desigualdades e exploração dentro dela: “No fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, tantos milhões de pessoas tenham-se não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas” (ANDERSON, 2008, p. 34).

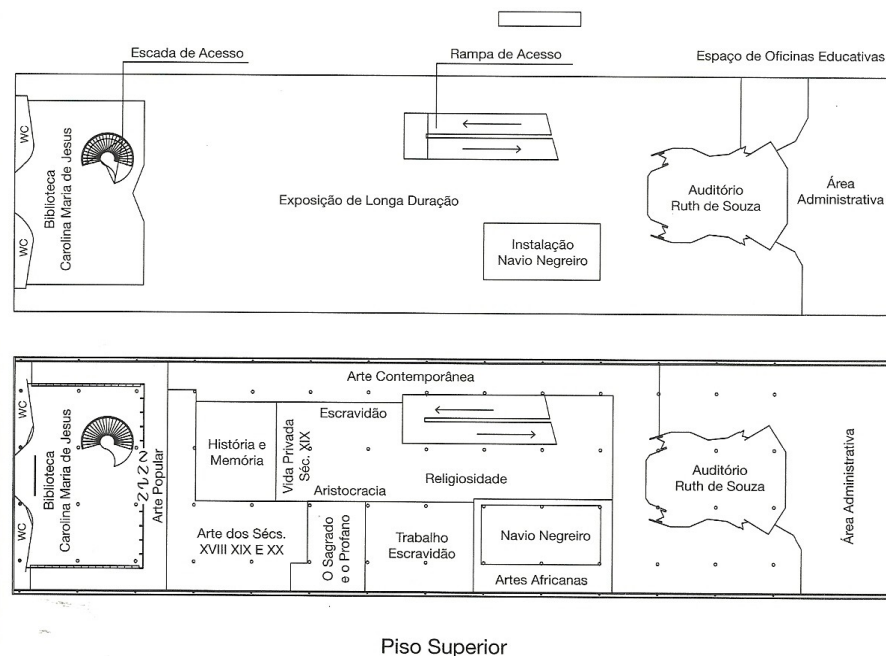
Considerando a definição de nação formulada por Anderson (2008), não aparece na narrativa do Museu Afro Brasil um conceito que possa abarcar as diferenças étnicas presentes no Brasil sob a forma de uma nação coesa, com traços comuns, uma comunidade brasileira. A ideia de nação que parece se destacar no Museu Afro Brasil não é aquela na qual o indivíduo pertence a um grupo homogêneo de identidade ideal sem fissuras, chave para a criação e perpetuação do Estado-Nação. Ao contrário, o referido museu aparenta defender um projeto nacional no qual a própria Nação estimula a convivência dentro dela de várias Nações, apesar da necessidade de sobreposição da nação Brasil sobre as demais nações presentes no estado-nação brasileiro com vistas a delimitar-se enquanto projeto nacional.

Na sequência, se verá como algumas das questões aqui discutidas se apresentam no Museu Afro Brasil por meio de sua exposição de longa duração.

### **2.3. Exposição de longa duração**

Ao adentrar o espaço expositivo, o olhar do visitante está voltado para a diversidade cultural africana, que se apresenta nas mais variadas formas, cores, texturas, tamanhos, materiais e proveniência das peças expostas, como ocorre com as vitrines de joias, máscaras e estatuetas, por exemplo, revelando as culturas africanas, na dimensão da pluralidade, e não a cultura africana, como comumente se refere à África.

A exposição de longa duração, ocupando-se da difusão da cultura africana e afro-brasileira, está dividida em seis núcleos temáticos: 1. África: diversidade e permanência; 2. Trabalho e escravidão; 3. As religiões afro-brasileiras; 4. O sagrado e o profano; 5. História e memória; 6. Artes plásticas: a mão afro-brasileira.



**Figura 2.** Planta baixa do Piso Superior do Museu Afro Brasil: Exposição de longa duração. Fonte: Museu Afro Brasil (2010, p. 27).

Cada um dos núcleos do acervo do museu discute questões específicas ligadas à cultura africana e afro-brasileira, como a diversidade das culturas africanas; o papel dos africanos escravizados e seus descendentes na construção da sociedade brasileira, revelando a violência por eles sofrida e suscitando o debate sobre as diferentes estratégias de resistência; a religiosidade afro-brasileira, composta pela sobreposição de religiões de diferentes povos africanos, com suas especificidades e cosmologia diversa daquela cristã

ocidental; o sincretismo religioso estabelecido na América Portuguesa, não de forma voluntária, mas impositiva; a história e memória das personagens negras que se destacaram ou tiveram participação em diversas áreas da história do Brasil, como na música, no esporte, no teatro, na literatura e nas artes.

No núcleo *África: diversidade e permanência*, o foco está exatamente em explorar as culturas africanas. Isso pode ser observado pela grande quantidade de peças provenientes de diferentes lugares da África, cuja arte e técnica são diferentes entre si. Peças até mesmo de uma origem nacional comum, de um mesmo país africano, são identificadas como de povos distintos, revelando a diferença étnica em um mesmo país.

A escravidão, que teve lugar na história no Brasil por três longos séculos, não poderia deixar de fazer parte do acervo. Apesar das marcas que imprimiu na história brasileira, não pode ser escondida. Por isso, o núcleo *Trabalho e escravidão* também encontra espaço na exposição, apresentando ao visitante peças pertencentes a uma moenda de cana-de-açúcar, acompanhado de reproduções em grandes painéis de imagens produzidas pela comissão francesa de arte no Brasil, mostrando que o funcionamento da indústria do açúcar nos séculos XVI e XVII dependia essencialmente de mão de obra escrava. Além disso, o trabalho doméstico também está contemplado, representado pela presença de utensílios utilizados na cozinha, mostrando o preparo dos alimentos, além da exposição de ferramentas domésticas, que revelam um outro tipo de atividade desempenhada pelos negros. Instrumentos de punição utilizados em escravos tidos como indisciplinados também são apresentados, como a gargalheira, o libambo e o vira-mundo.

Acerca da religiosidade, há dois núcleos: *As religiões afro-brasileiras* e *O sagrado e o profano*. O primeiro ocupa-se das religiões de matriz africana, que são várias (não apenas a umbanda e o candomblé, as mais conhecidas), e o segundo trata do sincretismo religioso ocorrido entre essas religiões e o cristianismo.

Em *História e memória*, o objetivo é apresentar o negro como parte da sociedade brasileira, que de fato pertence a ela e a construiu ao lado de outros grupos étnico-culturais. Personalidades como Elza Soares e Milton Nascimento alguns dos representantes negros na música, Grande Otelo na dramaturgia e Milton Santos como referência nacional e internacional no campo acadêmico-científico, entre muitos outros apresentados no acervo.

*Artes Plásticas: a mão afro-brasileira* é voltado para a exposição de quadros que tenham autoria de artistas negros ou cujas obras sejam a representação da pessoa negra. Dentre os artistas, figuram Benedito José Tobias e Estevão Roberto da Silva. O mestre Aleijadinho, como ficou conhecido o artista Antônio Francisco Lisboa, responsável por importantes obras de arte religiosa nas cidades mineiras do século XVIII, faz parte do rol de artistas.

Além do pano de fundo narrativo do museu, outras questões também dependem de análise para que se possa ter uma melhor reflexão e compreensão do espaço expositivo, levando o visitante a explorar todos os elementos que compõem o percurso expográfico, como o próprio percurso e ordem das salas sugeridos pela curadoria, o tema, a ordenação e disposição das peças no espaço, a existência ou não de legenda explicativa, entre outros.

Acerca do tema apresentado na exposição de longa duração, há uma série de elementos referentes à arte africana contemporânea, como máscaras rituais, estatuetas, joias, objetos que não seriam difíceis de ser encontrados nos dias atuais, o que configura à exposição um tom artístico e também plástico, dada a diversidade de materiais com que são produzidos os objetos das vitrines. Avaliando os núcleos que compõem a mostra, antes de visualizar o negro escravizado, presente desde o canavial até a casa-grande, onde era utilizado como trabalhador doméstico, o foco está na produção artístico-cultural das Áfricas, ou seja, a África considerada em sua diversidade.

No que diz respeito ao percurso e à ordem de visita, a proposta museográfica é que não haja uma divisão espacial exata entre os núcleos temáticos, com a existência de salas delimitadas, nem uma ordem de visita que tenha início, meio e fim. Ao invés disso, a visita é livre e pode iniciar-se por qualquer uma das extremidades do piso superior. Além disso, todo o espaço da exposição, localizado no primeiro andar do Edifício Manoel da Nóbrega, está dividido por cores em vez de salas, que identificam cada núcleo. Por exemplo, a cor amarela está relacionada ao núcleo *O sagrado e o profano*, e a cor vermelha, *As religiões afro-brasileiras*.

Quanto à disposição das peças no espaço, o eixo temático é mais explorado que a divisão por categoria de objetos. Apesar de existir uma certa quantidade de vitrines destinadas a determinadas categorias, como ocorre com as joias, com as estátuas, com as



vestimentas, e até mesmo em uma das paredes repleta de ex-votos<sup>33</sup>, predomina, ao longo da exposição, a presença de diferentes elementos – no que diz respeito à sua forma, dimensões e utilidade – no mesmo espaço físico, como é o caso do núcleo *Trabalho e escravidão*, no qual existe a presença de maquinário manipulado por negros, utensílios domésticos como colheres, tachos e vasos, ferramentas como serra, compasso e chaves diversas, além da presença de quadros representativos do período colonial da América Portuguesa.

A despeito disso, importante seria registrar uma das características presentes na exposição de Emanuel Araujo, marcada pela perspectiva do acúmulo, que se configura não apenas como um método expositivo, mas também com uma forma de orientar a narrativa (SOUZA, 2009). Essa organização das peças estava presente no gabinete de curiosidades, o antecessor do museu moderno, no qual as coleções se acumulavam pelas paredes das salas sem ordem ou sistematização. Contraposto a esse método, a partir do final do século XIX e início do século XX, o museu de arte moderna apresenta as obras numa leitura linear e sequencial, separando as obras numa distância razoável umas das outras, arejando o espaço e direcionando luminosidade apenas ao objeto, o que torna a obra única e valiosa.

Assim, a eleição de vários objetos e sua relação entre eles parece ser o objetivo central da mostra de Emanuel Araujo, pois de acordo com Renata Felinto:

Ele [Emanuel Araujo] fez uma exposição agora chamada *Gabinete de Curiosidades* (2008) onde há muito presente essa noção de acúmulo. É uma ação de colecionador. Ele pensa que todos os objetos são valiosos. Isso é muito interessante. Quando vamos a uma exposição queremos saber o que há de mais valioso, mas na perspectiva do Emanuel, tudo é valioso. Isso por conta do valor histórico que está ligado ao objeto (2008, *apud* SOUZA, 2009, p. 84).

Conhecendo os objetivos da exposição de longa duração do Museu Afro Brasil a partir de sua proposta museológica, qual seja a de valorizar a cultura afro-brasileira, convém esclarecer também de que maneira sua estrutura organizacional, dividida em seus departamentos – que são chamados de núcleos – volta-se para o propósito maior do museu que é o de educar para a tolerância.

#### **2.4. Estrutura organizacional: setorização do museu a serviço da educação**

<sup>33</sup> Os *ex-votos* estão presentes em igrejas católicas e são representações de agradecimento a um pedido atendido.

Além de sua estrutura de organização e administração, cuja ficha técnica encontra-se disponível em seu *site* na internet, o Museu Afro Brasil conta também com o Teatro Ruth de Souza, equipado com sistema multimídia e 150 poltronas com apoio para escrever (MUSEU AFRO BRASIL, 2013). Dentre as atividades que lá se realizam, um exemplo é a sua utilização pelos agentes pedagógicos da Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente do Estado de São Paulo) durante o curso de formação oferecido pelo Museu Afro Brasil, composto por palestras e visitas técnicas ao acervo.

Ruth Pinto de Souza, atriz carioca nascida em 1921, viveu até os nove anos em uma fazenda numa pequena cidade do interior de Minas Gerais. Com a morte do pai, voltou a morar no Rio de Janeiro com a mãe, em uma vila de lavadeiras e jardineiras, em Copacabana. Ainda menina, se interessou por teatro e, durante sua juventude, ingressou no Teatro Experimental do Negro sob a liderança de Abdias do Nascimento, estreando com o grupo em 1945, no Teatro Municipal, com a peça *O imperador Jones*. Foi bolsista de artes cênicas nos Estados Unidos, atuou no cinema e na televisão brasileira, tornando-se a primeira atriz brasileira indicada para um prêmio internacional, o Leão de Ouro, no Festival de Veneza de 1954, por seu desempenho na telenovela *Sinhá Moça*. Em 1969, Ruth de Souza integrou o elenco da TV Globo e se tornou a primeira atriz negra a protagonizar uma novela, a *Cabana do Pai Tomás*, participando intensamente da teledramaturgia da emissora por cerca de 30 anos (FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES, 2013).

Assim como Ruth de Souza foi homenageada com a escolha de seu nome para identificar o auditório do Museu Afro Brasil, o nome de outra mulher negra foi emprestado para a biblioteca do museu – Carolina Maria de Jesus –, que possui cerca de 6.800 publicações, com destaque para uma coleção de obras raras sobre o tema do tráfico atlântico e abolição da escravidão no Brasil, América Latina, Caribe e Estados Unidos. Outros temas que compõem a biblioteca são a presença afro-brasileira e africana nas artes, na história, na vida cotidiana, na religiosidade e nas instituições sociais (MUSEU AFRO BRASIL, 2013).

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 1914. De origem pobre e humilde, tinha mais sete irmãos, tendo de trabalhar ainda cedo para ajudar a sua

família, abandonando a escola no segundo ano primário. Mudou-se na década de 1930 para São Paulo e foi morar na favela do Canindé com seus três filhos, onde se tornou catadora de papel, atividade da qual tirava o sustento de sua família. Em meio ao lixo, encontrou uma caderneta, na qual passou a registrar, em forma de diário, seu cotidiano na favela (A COR DA CULTURA, 2013). Descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, Carolina teve suas anotações publicadas em 1960 no livro intitulado *Quarto de Despejo*, traduzido para 14 idiomas e distribuído em mais de 40 países, vendendo mais de um milhão de exemplares. Apesar da fama e talento, a autora de mais quatro livros faleceu pobre, em São Paulo, em 1977 (TV CÂMARA, 2013).

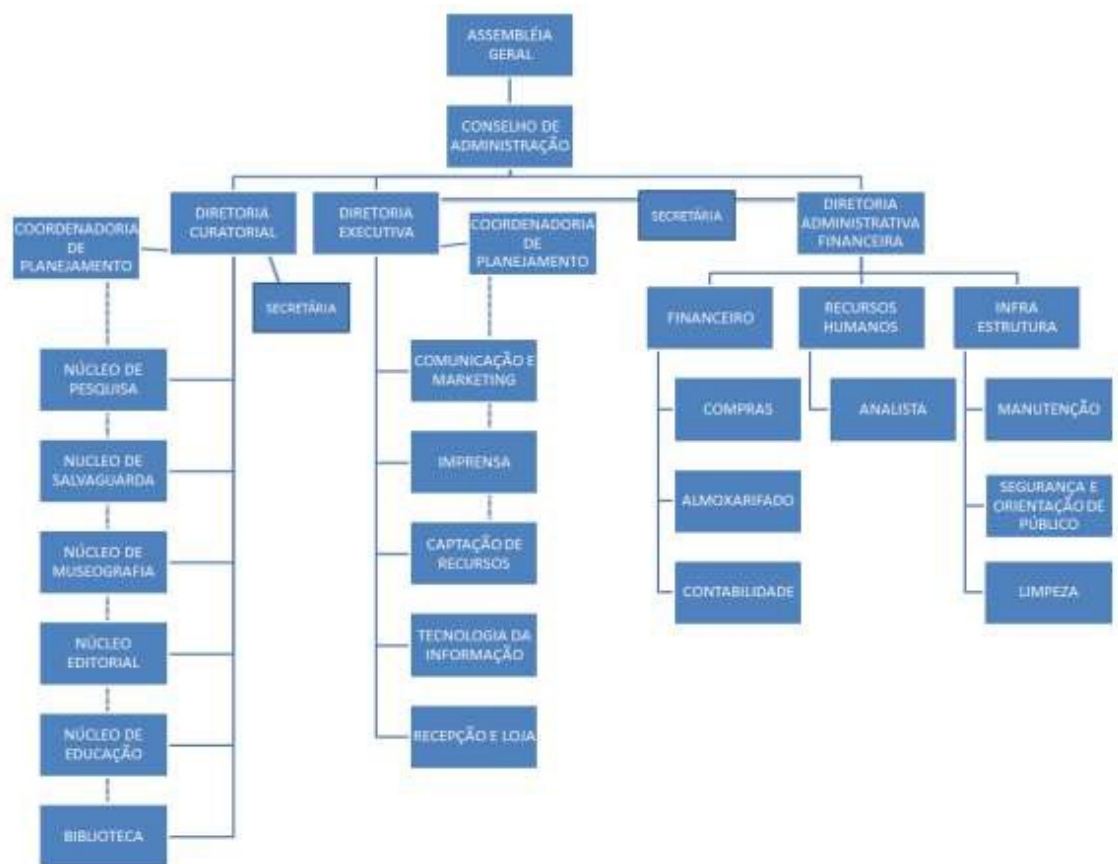
A escolha dessas duas personalidades para serem homenageadas pela biblioteca e pelo auditório do Museu Afro Brasil é compreensível por conta de suas trajetórias e pela proposta do próprio museu, apresentando no núcleo *História e memória*, pertencente à exposição de longa duração, personagens negras que alcançaram sucesso. De origem pobre e vida sofrida, ambas são hoje reconhecidas pelo destaque que tiveram, cada uma em sua área (na dramaturgia e na literatura), e embora Carolina tenha vindo a falecer na pobreza, as duas parecem corroborar com o ideal defendido pelo museu, mostrando que o negro pode superar suas dificuldades (principalmente aquelas advindas do preconceito étnico-racial) e conquistar êxito em sua história de vida.

Além de departamentos fundamentais, como Conselho Administrativo, Conselho Fiscal e Diretoria, por exemplo, outros cinco estão em contato com o Núcleo de Educação, trabalhando conjuntamente para o melhor desempenho das funções educativas desse museu – são os núcleos de Pesquisa, Salvaguarda, Museografia, Editorial e Acessibilidade.

O Núcleo de Pesquisa é o departamento responsável por “coletar, selecionar, organizar e apresentar dados de contextualização para as obras do acervo e das exposições temporárias” (MUSEU AFRO BRASIL, 2013). A pesquisa trabalha ao lado da curadoria do museu, parceria da qual resultam as exposições.

Além de participar da gênese das exposições, buscando informações relevantes que culminam na sua criação, outras manifestações da ação da pesquisa podem ser visualizadas no museu, como a elaboração dos textos que se encontram espalhados pela exposição. Já a produção de legendas, utilizadas para identificar as peças expostas, e a confecção de materiais didático-pedagógicos e de divulgação são atividades concretizadas por meio da

parceria entre a pesquisa e outros setores do museu, respectivamente, como o Núcleo de Salvaguarda – responsável pela preservação do acervo que está sob sua guarda, garantindo sua integridade física e reconstituindo a história particular de cada peça da coleção – e o Núcleo Editorial – cujo objetivo principal é a publicação dos conteúdos expositivos tanto do acervo como das exposições temporárias sob a forma de catálogos, livros, revistas, fôlderes e convites, assegurando a memória institucional do museu (MUSEU AFRO BRASIL, 2013).



**Figura 3.** Organograma do Museu Afro Brasil.

Fonte: MUSEU AFRO BRASIL. *Plano Museológico*. Dezembro de 2011.

O Núcleo de Museografia é outro integrante fundamental na composição da exposição, objetivando dar maior visibilidade e segurança às obras de acordo com critérios museológicos, museográficos e estéticos (MUSEU AFRO BRASIL, 2013). Além disso, a composição que faz no espaço museal, a partir das diretrizes curatoriais de cada exposição,

corroborar com a constituição da narrativa museológica, imprimindo um caráter analítico e cuidadosamente planejado à exposição.

O programa de acessibilidade do Museu Afro Brasil foi nomeado como Singular Plural e é composto por uma seleção de obras originais e reproduções de obras liberadas ao toque. Seu objetivo é proporcionar ao público especial e inclusivo a interatividade e a compreensão do acervo do Museu Afro Brasil a partir da manipulação de peças que ficam expostas em bancadas ao longo das exposições: esculturas, máscaras e estatuetas africanas, instrumentos musicais, maquetes tridimensionais com legendas em tinta e em Braille, reproduções em relevo de obras de arte e jogos educativos (MUSEU AFRO BRASIL, 2013).

Apesar de dispor de toda uma estrutura voltada para seu bom funcionamento, se o museu não obtiver visibilidade junto à sociedade, não há razão para sua existência. Assim, a constituição de público do Museu Afro Brasil ocorre tanto por meio de visitas espontâneas quanto agendadas. Dentre as modalidades de grupos que solicitam agendamento, estão o público escolar (é o de maior frequência no Museu Afro Brasil), nível superior, público especial (programa de acessibilidade, que atende grupos como os dos Centros de Atenção Psicossocial, CAPS; Associação de Assistência à Criança Deficiente, AACD; e ONG Transformar), e outros (Fundação Casa, Organizações Não Governamentais e associações).

O Museu Afro Brasil conta ainda com o estabelecimento de parcerias com instituições, que consiste, entre outras ações, na reserva de horários específicos previamente agendados pela instituição parceira. É o caso da parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão responsável pela viabilização e execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino”. Essa parceria é estabelecida por meio do projeto Cultura é Currículo, que inclui atividades culturais utilizadas como referenciais educativos no currículo regular adotado pela escola pública estadual (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013).

O mesmo ocorre com a Transformar (Associação para o Desenvolvimento do Portador de Deficiência), cuja parceria com o Museu Afro Brasil se estabeleceu por meio da reserva de horários destinados a visitas periódicas de grupos de adultos com deficiências múltiplas, sobretudo paralisia cerebral. Dada sua especificidade, a visita é diferenciada e conta com o apoio de materiais sensitivos, que estimulam a apreciação das obras através dos sentidos do corpo, como o tato, o olfato e a visão.

Uma terceira parceria, firmada em 2010, foi estabelecida com a Fundação Casa, o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente do Estado de São Paulo, que consiste na formação dos agentes pedagógicos da instituição na temática da discriminação étnico-racial e outros temas relevantes que aparecem no contexto do acervo do Museu Afro Brasil, fortalecendo o instrumental teórico dos funcionários para lidarem com questões que surgem no dia a dia de sua atividade profissional junto aos adolescentes. Durante dois meses, duas vezes ao ano, os agentes pedagógicos deslocam-se até o Museu Afro Brasil, quando recebem essa formação e participam de visitas técnicas com os educadores do Núcleo de Educação, além de serem acompanhados por um educador quando da visita dos adolescentes ao museu.

Por fim, o Núcleo de Educação é o departamento fundamental para que a proposta museológica seja alcançada, qual seja, a de mediar a relação entre visitante e objeto na difusão do negro enquanto partícipe da sociedade brasileira. E na medida em que sua atuação depende da formação de seus profissionais, esse será o tema do item a seguir.

## **2.5. Núcleo de Educação: formação e capacitação dos educadores**

De acordo com as percepções formuladas durante a fase de pesquisa de campo no Museu Afro Brasil, a proposta do museu é a interdisciplinaridade na ação educativa e, por conta disso, a equipe de educadores é multidisciplinar. Prevalecendo a área de humanas, há educadores formados em artes, história, letra, artes cênicas, psicologia e música, e sua formação para o desempenho das funções educativas no Museu Afro Brasil é composta por momentos distintos, apresentando-se na forma de leitura de textos de referência, acompanhamento de visitas de educadores mais experientes (que já têm uma formação mais sólida e atuam há mais tempo nessa função no Museu Afro Brasil), pesquisa e estudo

no próprio acervo do museu, elaboração de roteiros de visita, preparação de apresentação para a formação dos agentes pedagógicos da Fundação Casa e realização de atividades diversas que complementam a ação educativa desse museu.

Os textos tidos como referência são de vários autores, como o diretor-curador do Museu Afro Brasil, Emanuel Araújo, e outros intelectuais, como Alberto da Costa e Silva e Marina de Mello e Souza, por exemplo. Esses textos, apresentados em forma de apostila, foram produzidos tanto no contexto do museu quanto fora dele e são um dos primeiros contatos que o educador em formação tem com a temática da coleção do museu. Parte desses textos foi produzida em 2007, quando foi oferecido um curso de oito meses para professores da rede básica, cuja composição se fez a partir de palestras de diferentes pesquisadores, cada um produzindo um texto, que seria o material utilizado para cada aula, caracterizando-se como um processo importante para a formação dos educadores.

O acompanhamento de visitas de educadores mais experientes também faz parte da formação e caracteriza-se como uma ação contínua, e a atuação em pesquisa por parte dos profissionais do Núcleo de Educação é incentivada pelo Museu Afro Brasil e critério de seleção de novos educadores. Há educadores cujas pesquisas desenvolvem-se na temática festividades, religiosidade afro-brasileira, contos, entre outras, elaborando roteiros de visita a partir de conhecimentos específicos de cada área visando a formação de outros educadores em temas cujo domínio ainda esteja em construção.

Outro momento relevante é a pesquisa no próprio acervo do museu que, dividido em seus núcleos temáticos, constitui-se como um rico material para a produção de conhecimento e discussão sob diferentes pontos de vista.

A elaboração dos roteiros de visita é uma tarefa desenvolvida por cada educador e a partir de elementos advindos de sua formação acadêmica específica, das pesquisas que porventura possa estar desenvolvendo e de temáticas de maior domínio por parte do educador. Não há roteiros pré-determinados que devem ser seguidos pelos educadores e existe uma característica importante em sua elaboração que é o elemento surpresa. Apesar de existir um questionário prévio referente ao agendamento de visita, que é respondido pelo professor ou responsável pelo grupo com o objetivo de orientar a visita, muitas solicitações feitas não vêm acompanhadas por esse questionário. Assim, o educador fica sabendo apenas no momento da visita, no museu, quais são os objetivos desta, os temas

que o professor ou responsável gostaria de trabalhar com o grupo e se o grupo já tem algum conhecimento prévio sobre museus, de uma forma geral, e sobre o Museu Afro Brasil, de forma específica. Além disso, existe a necessidade de o educador ter perfil para desempenhar suas atividades, porque precisa ter sensibilidade para, a partir da caracterização do grupo, escolher o roteiro mais adequado, levando em conta as limitações e as possibilidades de análise de acordo com a formação do grupo.

A preparação das atividades para a formação dos agentes pedagógicos da Fundação Casa, uma das instituições parceiras do Museu Afro Brasil, apresentada no capítulo anterior desta dissertação, conta também com a participação dos educadores, os quais compartilham sua proposta de trabalho com os demais educadores do Núcleo de Educação antes de aplicá-la no curso de formação. Essa é uma outra etapa significativa na formação dos educadores, que recebem, duas vezes por ano, os agentes da Fundação Casa durante um curso semanal com duração de dois meses.

Outras atividades complementam a ação educativa desse museu, como o projeto *Aos pés do baobá*, que se dedica à contação de histórias africanas e afro-brasileiras na Biblioteca Carolina Maria de Jesus e ocorre todo último sábado do mês, com duração de aproximadamente 40 minutos. Sua importância na formação do educador se dá por conta da necessidade de haver uma sistematização na preparação dessa atividade, que consiste na escolha da história a ser contada e no método de mediação adequado ao tipo de público, por exemplo. Alguns educadores, por conta de seu envolvimento com determinadas temáticas e mediação com público específico, como o infantil, são escalados para comandarem essa ação na biblioteca do Museu Afro Brasil. Mesmo assim, sendo conduzida pelos educadores, existe um rodízio na realização da contação de histórias, dando a possibilidade de aperfeiçoamento da equipe como um todo, entendido como construção de novos saberes relacionados aos contos africanos e metodologias de mediação com o público.

A partir da exposição dos pressupostos teóricos do Museu Afro Brasil, bem como de seu sistema departamental, que contribui para atingir sua proposta museológica, será realizada a análise da ação educativa, coordenada pelo Núcleo de Educação do museu em questão, com vistas a verificar a confirmação ou não das hipóteses anteriormente formuladas.



### **3 MUSEU AFRO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

Tendo sido feita a opção pelo Museu Afro Brasil enquanto objeto de pesquisa, foi necessário construí-lo como tal, definindo quais aspectos seriam observados e quais seriam seus impactos diante da proposta do presente trabalho. Assim, ao final desta dissertação, serão apresentadas algumas considerações finais sobre a atividade de pesquisa, não pretendendo esgotar o tema ou concluir o assunto. Importa que este seja o ponto de partida para outras análises e que suscite o diálogo e o debate entre os pesquisadores da área.

Neste capítulo, serão discutidos os assuntos relevantes à análise empírica, como a construção do objeto de pesquisa e o procedimento de observação adotado, as etapas de realização das visitas orientadas e os aspectos analisados durante a observação de tais visitas, tais como o questionário prévio referente ao agendamento de visita, a caracterização do grupo, a visita (enfocando introdução, participação do grupo e foco da mesma) e o roteiro (composto também pela análise da mediação e museologia).

#### **3.1. A construção do objeto de pesquisa: procedimento de observação e análise**

A partir do estabelecimento do primeiro contato com o Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil por intermédio da coordenadora desse departamento, se iniciaram as frequentes visitas ao referido museu, que foram realizadas nos meses de novembro de 2012 e entre março e maio de 2013, tendo sido definida a periodicidade semanal da observação e estabelecida uma rotina de acompanhamento de até três visitas a cada dia de estadia no museu, a saber, nos horários das 9h, 11h e 13h, de acordo com os agendamentos previstos pelo Núcleo de Educação.

Dessa forma, houve um maior acompanhamento das visitas realizadas pelos educadores do turno da manhã, visto que dois horários são matutinos e apenas um vespertino, o que trouxe maior familiaridade com tais educadores do que com aqueles do segundo turno.

Houve boa aceitação, por parte da maioria dos educadores, da presença da pesquisadora observando as visitas. Apenas uma pequena minoria explicitou seu

descontentamento pela observação, solicitando que não fossem acompanhados em sua ação educativa.

O planejamento do acompanhamento das visitas não contemplou o número de observações que seriam realizadas para a composição das informações a serem analisadas pela presente pesquisa, pois sem o início de tal atividade, não haveria possibilidade desse estabelecimento, uma vez que não se conhecia a dinâmica da ação educativa nem tampouco, portanto, quais critérios poderiam ser utilizados como delimitadores das observações.

Por outro lado, dada a frequência das observações e o entendimento de sua dinâmica própria, foi definida como parâmetro para o término do acompanhamento às visitas a percepção da ausência de novidade ao longo das mesmas: quando as informações observadas passaram a se repetir e os educadores já não mais se alternavam, realizando o acompanhamento do mesmo educador por diversas vezes, decidiu-se por encerrar a fase da pesquisa empírica no Museu Afro Brasil.

Quando o projeto de pesquisa se definiu por investigar a atuação da ação educativa do Museu Afro Brasil, tinha-se clareza de que o procedimento adotado seria a observação dos educadores em seu cotidiano de atendimento a grupos agendados por meio das visitas orientadas.

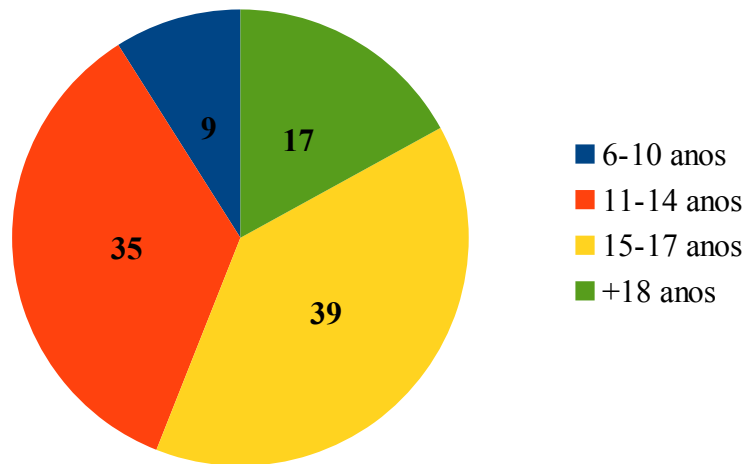
Assim, ao ter início a observação da atuação dos educadores, havia apenas um esboço de quais aspectos seriam analisados a cada visita – estabelecidos a partir das referências estudadas sobre o tema educação museal e considerações preliminares sobre o Museu Afro Brasil –, tais como a forma pela qual o educador define o roteiro a ser seguido e se ele é pré-estabelecido pelo Núcleo de Educação ou se é selecionado individualmente por cada educador e quais critérios são levados em consideração para essa escolha; a identificação das estratégias de mediação usadas pelos educadores para interagirem com o público; bem como compreender de que maneira o discurso museológico do Museu Afro Brasil se apresenta na voz do educador, buscando identificar uma coerência ou não entre teoria (proposta do museu) e prática (ação educativa).

Tendo em vista a necessidade de construção do objeto de pesquisa, uma vez que não havia informações prontas para simplesmente serem coletadas e analisadas, não era evidente de antemão o detalhamento dos aspectos que seriam observados no decorrer das

atividades previstas *in loco*, de modo que isso só foi possível após um determinado número de acompanhamento de visitas, quando, então, criou-se certa familiaridade com a ação educativa, possibilitando o estabelecimento das características a serem analisadas.

Por essa razão, alguns aspectos deixaram de ser observados desde a primeira até a terceira visita acompanhada em função do processo de construção do próprio procedimento. Assim, ao longo da leitura deste capítulo, as informações que constarem como não tendo sido possíveis de se analisar se referem a esses três primeiros casos. Da quarta visita em diante, todas as informações que foram planejadas para constarem no diário de campo foram observadas.

É importante destacar que o foco da pesquisa foi com o público escolar, maior frequentador do museu. Entretanto, outros públicos também foram observados, como grupos de Organizações Não Governamentais, composto de jovens e adultos, discriminados no gráfico a seguir por faixa etária:



**Gráfico 1.** Faixa etária dos grupos (em porcentagem).

### **3.2. Pesquisa empírica: as observações das visitas orientadas e suas etapas de realização**

A partir da definição do objetivo da pesquisa (investigar a atuação da ação educativa do Museu Afro Brasil junto aos grupos de escolas agendados para as visitas orientadas) e do problema da pesquisa (a ação educativa do Museu Afro Brasil combate a

discriminação étnico-racial por meio da prática da educação patrimonial?), se decidiu que a análise das visitas orientadas seria a melhor forma de se chegar a alguns resultados, respondendo às questões propostas inicialmente.

Dentro do período anteriormente citado, as visitas orientadas foram semanalmente observadas em todas as suas etapas. Após as primeiras observações e com o passar do tempo, foi-se compreendendo a dinâmica das visitas e, então, foi possível começar a identificar certa ordenação de execução das atividades, estabelecendo a composição das visitas orientadas a partir da identificação do método utilizado na sua realização, reconhecendo uma forma comum a todas, qual seja: o agendamento e o acolhimento, compondo os passos que antecipam a visita; a introdução e o roteiro, configurando-se como as etapas concretas das visitas; e as atividades de encerramento e avaliação como processos posteriores à visita.

A visita tem início com o agendamento, que é feito por contato telefônico ou meio eletrônico e com cerca de um mês de antecedência.

Chegado o dia marcado, o grupo é recebido por um profissional da equipe do Acolhimento, que passará informações sobre o comportamento do visitante nas dependências do museu, descritas a seguir.

Não se pode visitá-lo portando bolsas ou mochilas, porque seu porte pode resultar num esbarrão e consequentes danos às peças em exposição. Por isso, tais objetos devem ser deixados no guarda-volumes, que está localizado na entrada do museu.

O consumo de qualquer tipo de alimento é proibido, inclusive água, balas, chicletes e pirulitos, devendo ser deixados nas mochilas no guarda-volumes. Caso algum visitante esteja consumindo algum desses alimentos ao entrar no museu, o mesmo deve ser jogado na lata de lixo marrom, reservada para lixo orgânico e localizada à entrada.

O comportamento dentro das dependências deve ser contido, sem gritaria, correria ou afastamento do professor ou responsável pelo grupo.

As paredes são cenográficas, ou seja, são movimentadas e mudadas de lugar de acordo com o projeto expográfico de cada exposição. Portanto, ninguém deve se apoiar em nenhuma delas.

As orientações sobre a visita incluem também a proibição do toque nas peças expostas, que poderiam danificá-las e encurtar o seu tempo de vida útil. Apesar de diversas

peças contemporâneas, o acervo também é composto por outras que datam do século XIX. Por outro lado, existem bancadas espalhadas ao longo da exposição de longa duração identificadas como *Singular Plural*, que são aquelas pertencentes ao programa de acessibilidade do museu. Essas, sim, são próprias para manuseio, mas muitas vezes não são citadas pela equipe do Acolhimento no início da visita.

A permissão para fotografar é bastante controversa. Há orientações que permitem fotos para registrar o deslocamento do grupo pela exposição, mas não o acervo; outras que proíbem inclusive fotografias do grupo, que devem ser feitas apenas do lado de fora do museu; e ainda aquelas que permitem o registro do acervo por pesquisadores que solicitam autorização e assinam um termo no qual especificam o motivo da solicitação e se comprometem a utilizar as imagens registradas somente para fins pessoais e/ou acadêmicos. Por conta desse desencontro de informações, já houve casos em que um grupo pôde registrar sua visita dentro do museu e outro não, ambos pertencentes à mesma escola, porque um educador autorizou fotografias apenas do grupo, mas não do acervo, e o outro educador não permitiu fotos, nem mesmo apenas do grupo.

Uma primeira análise pode ser feita com base nas informações prestadas pelo Acolhimento. O excesso de negativas presentes na fala do profissional responsável por receber os grupos transmite a impressão de que nada é permitido no museu e que, portanto, a visita será fastidiosa e entediante, com a sensação de durar uma eternidade.

Concluída essa etapa, passa-se à visita propriamente dita, que é composta por introdução e roteiro, seguida das atividades posteriores de encerramento e avaliação. Cabe esclarecer que a caracterização dos passos da visita foi possível a partir do acompanhamento de diversas visitas orientadas, que possibilitou a identificação de um modelo que se repetia em cada uma delas.

A introdução, que dura entre 10 e 15 minutos, é uma das etapas principais da visita, pois fornecerá dados sobre a composição do grupo, sua formação, suas expectativas sobre a visita no Museu Afro Brasil e outras experiências com museus, possibilitando ao educador elaborar o roteiro mais adequado a cada grupo<sup>34</sup>. Sentados em roda, o educador

---

<sup>34</sup> Ainda que o professor/responsável pelo grupo tenha respondido o questionário prévio ao agendamento da visita, especificando quais núcleos gostaria de visitar, o momento da introdução é crucial para que o educador conheça o grupo e selecione mentalmente quais peças farão parte do roteiro, visto que cada núcleo é composto por diversas obras, não sendo possível contemplá-los em sua integralidade.

elabora questões sobre a relação entre África e Brasil e a imagem que foi construída, no Brasil, acerca da África. Alguns educadores utilizam materiais de apoio fornecidos pelo próprio Núcleo de Educação, que são fotografias de regiões distintas da África e mapas que demarcam os países do continente africano e indicam quais deles tiveram relação com o Brasil quando da existência do tráfico negro.

Finalizada a parte introdutória, passa-se ao roteiro, que é elaborado por cada educador de acordo com sua própria experiência ou a partir de temas específicos solicitados pelo professor ou responsável pelo grupo.

O roteiro consiste na eleição de algumas peças, que podem estar unidas em torno de uma mesma temática, como a demonstração do “saber fazer” tecnológico dos africanos, a riqueza cultural das etnias da África ou o contato entre Brasil e África, preocupando-se com a desconstrução de um estereótipo que coloca o negro em uma condição de subalternidade em relação aos demais indivíduos da sociedade, alvo da discriminação étnico-racial. Desta forma, com o estabelecimento de questões que induzam os visitantes à reflexão, vão se construindo conteúdos a partir das peças apresentadas na exposição de longa duração.

A visita, que dura em torno de 1h15, pode ser caracterizada com dois exemplos de roteiros: um no qual o educador explora bastante as peças por meio da percepção dos alunos, auxiliando-os na descrição e leitura de cada uma delas, permitindo a todo tempo a participação do grupo na visita, estabelecendo uma relação dialógica; e outro no qual o educador parte de conhecimentos prévios e faz da visita quase que um monólogo. Neste caso, o educador, além de dificultar a participação do grupo, pois está com a palavra na maior parte do tempo e não propõe situações oportunas de atuação dos visitantes, utiliza o objeto exposto apenas como representação, estabelecendo o que Meneses (1994) denomina de processo de fetichização, quando se parte da sociedade para o objeto, compreendendo a relação entre os homens como intrínseca ao objeto, natural.

A maioria das visitas se encerra após a fase do roteiro. Já outras são complementadas com atividades de encerramento como, por exemplo, a atividade de expressão corporal e musicalidade, comandada pelo educador Wasawulua Daniel, que nasceu no Baixo Congo (República Democrática do Congo), pertencente à etnia Bakongo, cujo idioma é o kikongo. Ele está na equipe do Museu Afro Brasil desde 2007 e utiliza os

conhecimentos das histórias e brincadeiras que aprendeu com o convívio familiar na atividade que desenvolve ao final das visitas. Tal atividade consiste na cantoria de músicas nos idiomas lingala e kikongo, executada com um solo do cantor principal, Daniel, como é conhecido o educador, e a resposta do grupo, acompanhadas pelo tambor *djembe* e coreografias.

Esse mesmo educador também conduz a atividade *Brincadeiras do Congo*, que proporciona aos visitantes uma experiência efetiva com brincadeiras congolenses por meio de movimentos corporais, letras e melodias de canções, acompanhados pelo público ao som do tambor *djembé*.

Além dessas ações, são realizadas oficinas como parte importante das ações educativas do Museu Afro Brasil, conduzidas também ao término da visita. Algumas delas são: *Bumba-meu-boi*, que a partir da observação dos couros expostos no acervo, desperta a criatividade dos visitantes na produção do couro utilizado como ornamento nas festas do Bumba-meu-boi; e *Obra incompleta*, quando os visitantes são convidados a observar uma obra da qual só foi reproduzida metade dela e, pela análise dos traços e técnica utilizados, são levados a completarem a outra metade.

Por fim, o professor ou responsável responde ao questionário de avaliação da visita, deixando suas impressões sobre a ação educativa do museu e fazendo sugestões para a melhoria das atividades.

### **3.3. Os aspectos analisados durante a observação das visitas orientadas**

Antes do início da visita, com a devida autorização do responsável, pesquisava-se se o questionário prévio referente ao agendamento de visita estava disponível, pois esse documento contém informações que norteiam o educador no preparo de sua visita. Infelizmente, muitas escolas não devolvem esse questionário respondido – que é enviado por meio eletrônico assim que a visita é solicitada – e algumas que o entregam não preenchem todas as informações solicitadas.

De posse das informações do questionário ou, na falta dele, da relação das visitas que ocorreriam no dia conforme planilha divulgada para os educadores pelo Núcleo de

Educação, se procedia a caracterização do grupo, como faixa etária, grau de escolaridade, região geográfica e se o grupo era proveniente de escola pública ou particular.

Uma vez iniciada a visita, atentava-se ao discurso proferido pelo educador, por meio do qual seria possível identificar quais conhecimentos os educadores difundem em sua ação educativa, bem como se os mesmos estão em consonância ou não com a proposta museológica. Além disso, também se registrava, por meio da observação, o método de mediação utilizado pelo educador e se havia um direcionamento da visita em sua fala, com um foco temático ou roteiro coeso, que contasse uma história com início, meio e fim, buscando apresentar aos visitantes uma visita mais inteligível e compreensível.

Desta forma, os tópicos a seguir serão destinados a tratar de cada um dos aspectos registrados, a saber: análise do questionário prévio referente ao agendamento de visita, caracterização do grupo, visita (com atenção à introdução, participação do grupo e foco da mesma) e roteiro (composto também pela análise da mediação e museologia).

### **3.3.1. Questionário prévio referente ao agendamento de visita**

Quando do agendamento das visitas, é solicitado ao professor ou responsável pelo grupo o preenchimento de um questionário prévio referente ao agendamento<sup>35</sup>, que tem o objetivo de orientar a visita. Esse documento é consultado pelos educadores antes da visita para que possam programá-la atendendo às solicitações de cada grupo.

De forma geral, o questionário traz dados sobre a identidade do grupo (nome da escola/instituição, contatos e faixa etária), seus objetivos com a visita e os núcleos selecionados pelo grupo para serem discutidos ao longo do roteiro expográfico. Há também um campo para ser preenchido com informações referentes à presença de pessoas com deficiências, para que o educador possa se preparar antecipadamente com material voltado para esse público.

Ao se argumentar da necessidade de haver um trabalho conjunto entre escola e museu no sentido de se preparar o aluno em sala de aula para as visitas no museu, a primeira questão do questionário é de importância fundamental para a análise, pois parece demonstrar certa tendência no que diz respeito a visitas escolares a museus: “1) O

---

<sup>35</sup> Esse questionário consta dos anexos desta dissertação.



responsável pela solicitação da visita já conhece o Museu Afro Brasil (fez visita com educador, participou de formação etc.)?”

A observação demonstrou que a grande maioria dos professores/responsáveis leva os grupos para o museu sem realizarem uma preparação que antecipa a visita, conforme se discutiu no capítulo acerca do caráter pedagógico do museu, no qual se defendeu o planejamento da visita ao museu tendo em vista sua realização de forma processual (escola – museu – escola). Nos casos em que não houve essa preparação, houve vezes em que o professor/responsável, por não conhecer o espaço, estava tão deslumbrado e surpreso com o ambiente quanto os alunos que, percorrendo o museu pela primeira vez, ele se esquecia de fomentar o debate entre o grupo, deixando de levantar questões que pudessem instigar a curiosidade e o aprendizado de seus alunos. Alguns deles preferiram ainda uma visita mais solitária para conhecer o museu em detrimento do acompanhamento de seu próprio grupo, encontrando-se com os seus alunos visitantes apenas em alguns momentos. Essa observação é apenas um dos diversos problemas em questão sobre a importância do planejamento da visita ao museu.

Outro fato observado, que ocorreu quando o professor/responsável não havia ainda experimentado a visita ao museu antecipadamente ao seu grupo, se revelava no preenchimento do questionário. Uma das questões dizia o seguinte: “4) Indique os *assuntos* ou *núcleos* considerados prioritários para serem abordados por nossos educadores durante a visita ao Museu Afro Brasil (caso a indicação seja por núcleo, escolha no máximo três)”. Como exemplo, serão utilizados, a seguir, dois questionários nos quais o professor/responsável disse não conhecer o museu, e se verá como isso se reflete na questão de número 4.

Um dos questionários traz a seguinte resposta a essa questão: “África: diversidades e permanências – a arte e a cultura de algumas populações africanas; Trabalho e escravidão: tecnologia e conhecimento africano nos âmbitos rural e urbano”. Trata-se aqui de dois núcleos do acervo do Museu Afro Brasil. O segundo núcleo sugerido para ser incluído no roteiro da visita está escrito de forma clara, pois apresenta o tema tecnologia e conhecimento tanto no campo quanto na cidade. Já com relação ao primeiro núcleo, o professor/responsável manifesta o desejo de conhecer “a arte e a cultura de algumas populações africanas”.

Neste ponto, é preciso compreender o conceito de cultura. Cultura, conforme o próprio conceito difundido pelo Museu Afro Brasil, constitui modos de vida, e nisso se incluem a culinária, o vocabulário, a religião, a dança, a música, a arte, enfim, tudo isso é designado pela expressão cultura. Logo, ao propor o foco na arte e culturas africanas, se poderia compreender que o objetivo é conhecer o museu em sua totalidade<sup>36</sup>.

Esse tipo de resposta, que demonstra a falta de conhecimento do museu, não ocorre apenas entre aqueles que não o conhecem. Um dos questionários que informava que o professor/responsável já havia visitado o museu anteriormente a lazer, trouxe a seguinte resposta à questão 4: “Sobre escravidão e o próprio acervo para que seja possível perceber a contribuição do trabalho escravo na formação histórica do país”.

Primeiramente, é preciso esclarecer que não se trata de um museu da escravidão. Dos seis núcleos pertencentes à coleção do Museu Afro Brasil, apenas um é destinado a essa temática. Não se pode perder de vista o impacto histórico e social que a escravidão trouxe ao país, mas esse não é o foco do museu.

Em segundo lugar, o museu em análise não parece permitir sentenças afirmativas de que o trabalho escravo trouxe contribuições para a formação histórica do país, porque defende que a contribuição para essa formação se deu em razão da presença dos negros africanos e de seus descendentes, que se interpenetraram na sociedade brasileira então em desenvolvimento, e não pela sua atuação como escravos, que maculou a imagem dos africanos e os submeteu a uma condição de objeto pertencente a alguém, tirando-lhes toda dignidade como ser humano.

Outros questionários também traziam a informação de que o professor/responsável ainda não conhecia o museu e, conforme sugerido na pergunta número 4, foi feita a eleição de três núcleos para serem visitados. O *site* do Museu Afro Brasil é um dos meios pelos quais se pode ter acesso a informações sobre o seu acervo e sua história, de modo que se pode acessá-lo e selecionar o que se quer ver durante a visita agendada ao museu. Nesse caso, o que deve ser analisado é o impacto que uma visita da qual o professor não tenha

---

<sup>36</sup> Há certa crença entre a sociedade, conforme o senso comum, de que se pode conhecer um museu por completo em apenas uma única visita, considerando-a suficiente para saber de que trata determinado museu e sem a necessidade de retornar a ele em outra oportunidade. Defende-se aqui a compartimentação do museu, dividindo-o em categorias que podem ser apreciadas e estudadas a cada visita, de modo que não se perca a riqueza da coleção museal em um simples passar de olhos pela totalidade das peças em exposição.

conhecimento terá no grupo visitante, que tipo de diálogo poderá ser desenvolvido e quais questões relevantes poderão ser discutidas com vistas a formar um sujeito consciente de seu papel social e capaz de reconhecer as desigualdades entre as pessoas e, quiçá, se opor a elas.

### **3.3.2. Caracterização do grupo**

As informações prestadas no questionário diziam respeito ao grau de escolaridade do grupo, se vindos de escola pública ou particular e a região geográfica de onde o grupo era proveniente.

Com relação à escolaridade e faixa etária do grupo, verificou-se não ser possível condicionar o sucesso da visita ou a maior participação do grupo a determinada faixa etária ou ao tipo de escola à qual pertencia. Foi possível notar tanto aspectos positivos (como participação ativa durante a visita) quanto negativos (como indisciplina e demonstração de falta de interesse) em grupos de adolescentes e também de crianças, fossem eles de escola pública ou particular.

Um fenômeno interessante de se observar foi a distinção entre grupos de crianças e de adolescentes, que se fazia pelo uso do uniforme escolar. Enquanto aqueles faziam uso do traje em sua visita ao museu, estes, enquanto pertencentes a um grupo identitário que muitas vezes se distingue pela vestimenta, não o usavam e vinham bastante apurados e usando acessórios. Quando, para a escola, o uniforme não é obrigatório e há alguma atividade externa a ela, esse é o momento encontrado pelos adolescentes para se afirmarem por meio de sua aparência. O problema é que isso, muitas vezes, acaba por tirar a atenção do grupo durante a visita, uma vez que algumas garotas mais ousadas se vestem para impressionar, usando decotes cavados e calças muito justas, e alguns meninos correspondem a elas com abraços durante toda a visita, demonstrando interesse em tudo o mais, menos no museu. Assim, parece que mantendo a identidade do grupo por meio do uniforme, os alunos poderiam se distrair menos com outras questões como as apresentadas aqui.

No que diz respeito à região geográfica de onde o grupo era proveniente, de um total de 23 visitas acompanhadas, nove escolas se localizavam no interior de São Paulo,

dez na capital paulista e quatro na Grande São Paulo. Isso pode revelar a abrangência e o alcance que o Museu Afro Brasil tem desenvolvido. Houve até um grupo proveniente de Itapeva (SP), distante cerca de 300 quilômetros da região na qual o museu está localizado. Essa informação demonstra a importância e abrangência desse museu não apenas para a cidade de São Paulo, mas também sua influência nas escolas da região metropolitana e mesmo no interior do Estado de São Paulo. Resta saber quais são os resultados do trabalho desenvolvido pelo museu junto a essas escolas, aspecto que não foi possível de ser analisado na presente pesquisa devido às escolhas feitas para a esta dissertação.

Uma vez que se sustenta o envolvimento da escola, com a preparação do grupo para a visita e um desfecho pós-visita em sala de aula, decidiu-se avaliar a postura do professor/responsável durante a visita, bem como seus conhecimentos sobre o tema de que trata o museu e sua familiaridade com esse espaço museológico.

Tendo tido acesso a um número inferior de questionários prévios referentes ao agendamento de visita em relação ao número de questionários de avaliação da visita de grupo agendado<sup>37</sup>, não foi possível aferir documentalmente questões ligadas ao professor/responsável presentes no questionário, tais como: “1) O responsável pela solicitação da visita já conhece o Museu Afro Brasil (fez visita com educador, participou de formação etc.)? 2) Qual o objetivo da visita? Conhecer o acervo/exposição temporária ou outro? 3) Caso tenha sido realizada alguma atividade ou estudo anterior à visita que tenha tido como foco as exposições do Museu Afro Brasil ou a cultura afro-brasileira, descreva brevemente os temas que foram trabalhados”. Entretanto, por meio da observação, algumas dessas questões puderam ser avaliadas.

A pesquisa empírica desenvolvida a partir da observação das visitas orientadas ao museu em análise demonstrou que a maioria dos professores/responsáveis não conhecia o Museu Afro Brasil antes de visitá-lo acompanhados do grupo escolar e poucos deles afirmavam já terem frequentado o museu outras vezes. Por outro lado, a motivação desses profissionais em agendar uma visita se mostrava favorável ao desenvolvimento posterior de atividades sobre o tema do museu. Do total de visitas analisadas, foi possível identificar oito grupos cujo professor/responsável tinha uma definição clara para o aproveitamento da visita: uma feira tecnológica escolar com o tema *África*; projeto escolar de longa duração

<sup>37</sup> De um total de 23 visitas, apenas cinco questionários prévios referentes ao agendamento de visita foram disponibilizados.

sobre raízes culturais e com o tema *África* para o semestre corrente (dois grupos do total de visitas observadas tinham essa mesma motivação, pois eram pertencentes à mesma escola); conteúdo escolar trabalhado em sala de aula na disciplina de Ciências sobre cosmogonia africana; tema *África*, trabalhado nas ações educativas de um grupo pertencente a uma Organização Não Governamental; conteúdo escolar trabalhado em sala de aula na disciplina de Artes sobre grafismos indígenas; o trabalho sobre arte na periferia motivou a visita a uma exposição temporária do museu sobre o tema; e conhecer o museu partir de um trabalho processual (escola – museu – escola).

Além dos exemplos acima citados, houve grupos que, apesar de não terem definido uma atividade específica posterior à visita, valorizavam a experiência sensorial no museu, como foi o caso de dois grupos de Organização Não Governamental.

Um desses grupos era composto por jovens que pertenciam a uma instituição voltada para a expressão corporal, cujo objetivo é desenvolver práticas culturais com os jovens da comunidade no contra turno escolar.

Integrados ao universo da dança por conta da vivência que têm no projeto, os jovens foram guiados por uma visita voltada para a temática da expressão corporal, do movimento, apreciando quadros de Heitor dos Prazeres, que retratam um universo dançante. Também participaram ativamente da atividade de encerramento, comandada pelo educador Wasawulua Daniel, quando os integrantes do grupo chamaram a atenção dos que passavam em frente ao museu pela liberdade com que se expressavam através do corpo e também da voz, entoando o contracanto sugerido por Daniel. Assim, é provável que a proposta de enriquecer a bagagem cultural do grupo por meio da visita tenha sido alcançada.

O outro grupo era formado por jovens e adultos com deficiências múltiplas, sobretudo paralisia cerebral, a maioria se locomovendo em cadeira de rodas. Acompanhados por profissionais da instituição, parentes ou acompanhantes, os integrantes do grupo são frequentes no Museu Afro Brasil (atendidos há cerca de três anos pelo educador responsável pelo programa de acessibilidade do museu) e também frequentadores assíduos de instituições culturais, visitando um museu por semana e o Museu Afro Brasil a cada mês.

Devido às limitações do grupo, não lhes seria cobrado um conhecimento teórico sobre o museu, e sim oferecida a realização de uma visita voltada para o desenvolvimento de suas capacidades por meio de uma linguagem própria, inteligível a eles. Deste modo, o foco da visita foi mais sensorial, de manipulação de objetos, tendo sido eleita a temática *joias produzidas por africanos e afrodescendentes*.

Além disso, com um educador atento às necessidades especiais do grupo, porém, sem tomá-las como fator limitante ao aprendizado, a visita foi planejada de modo a levantar questionamentos e auxiliar o grupo a respondê-las.

Ao final da visita, o educador propôs ao grupo uma oficina de confecção de colares e definiu com ele o significado de cada pedra para o colar de acordo com sua cor (saúde, força, riqueza, amor). Cada um deveria escolher a quantidade de cada peça e a sequência das mesmas e foram ajudados por seus acompanhantes a produzirem o seu colar, que seria uma joia para presentear outra pessoa. Essa oficina se relacionou com o aprendizado durante a visita sobre o balangandã, espécie de amuleto africano usado na cintura pelas mulheres mais ricas e composto por representações de romã, espiga de milho, figa, caju etc., cada objeto tendo um significado voltado para a sorte e proteção.

Excetuando-se as experiências descritas, em todo o restante das visitas observadas – num total de 23 visitas –, não foi possível identificar uma atividade na qual os conhecimentos construídos durante a visita ao museu pudessem ser utilizados ou problematizados. Houve inclusive professores/responsáveis que se manifestavam com a informação de que seria solicitado aos alunos um trabalho após a visita, mas sem maiores detalhes, dando a entender algo muito mais burocrático do que formativo do potencial cognitivo do aluno.

Com relação à presença do professor/responsável durante a visita, há dois exemplos que valem a pena ser destacados por demonstrarem o resultado das visitas diante da falta de planejamento por parte do professor, além da ausência de habilidade do mesmo em trabalhar com a pedagogia do museu.

Um dos casos diz respeito ao agendamento feito pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio da implantação e gestão de programas, projetos e ações que visem o bom desenvolvimento da

rede pública estadual de ensino (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013).

O projeto *Lugares de Aprender: a escola sai da escola* tem a finalidade de promover o acesso a professores e alunos de escolas públicas estaduais a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013b), e está inserido dentro do programa estadual *Cultura é Currículo*, que integra as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a concretização de sua política educacional (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013c).

Por haver uma parceria entre o Museu Afro Brasil e a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, com a reserva de horários específicos para o atendimento dos alunos de escolas estaduais, o agendamento desses grupos ocorre fora do âmbito da escola, sendo realizado pela gestão administrativa em nível de Diretoria de Ensino, atendendo os pressupostos do programa *Cultura é Currículo*. Feito o agendamento, a escola é notificada acerca do dia e horário em que deverá comparecer, devendo dispor de responsáveis para o acompanhamento das turmas, que podem somar entre 40 e 80 alunos, número esse de acordo com a caracterização dos grupos nas avaliações de visitas agendadas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Em um desses agendamentos pela FDE, o grupo estava acompanhado por uma professora de Educação Física e por um professor eventual. De acordo com a manifestação da professora, a escola havia solicitado – dias antes da visita ao museu – voluntários para acompanharem os alunos. Como outros professores não se dispuseram, a professora assumiu a responsabilidade, tendo feito o mesmo seu colega eventual. Ambos não conheciam o museu e não puderam contribuir com reflexões ao longo da visita devido à falta de planejamento e de tempo necessário para produzirem questões que auxiliassem na compreensão do museu enquanto espaço educativo.

Esse caso revela uma fragilidade do programa estadual, que é também observada pelos educadores ao longo de seu trabalho, de modo que se faz imperativa a necessidade de revisão da forma pela qual se realizam os agendamentos, além de permitir, em tempo hábil, a preparação adequada dos professores que farão o acompanhamento dos alunos ao museu.

Outro fato ocorrido, mas no sentido oposto ao descrito anteriormente, mostra a insensibilidade da direção escolar ou, talvez, apenas uma falta de planejamento. A professora de História fez o agendamento de sua turma para o museu, mas não pôde acompanhá-la. Em seu lugar, foi a inspetora da escola que, conforme sua manifestação, a professora não poderia sair da escola porque tinha muitas aulas para ministrar.

Não é possível conhecer aqui se a decisão de não estar presente à visita foi da própria professora ou da direção da escola, mas o que poderia ser levado em consideração é o grau de aproveitamento que o grupo teria em uma visita com a professora de História, maior interessada na visita e responsável pelo agendamento, quando comparada com a presença da inspetora, que não conhecia o motivo que originou a visita ou o assunto que estava sendo estudado em sala de aula.

### **3.3.3. Visita: introdução, participação do grupo e foco da visita**

Ao se iniciar a visita propriamente dita, a primeira etapa é constituída pela introdução, momento importante de interação entre o grupo e o educador para que ambos se conheçam e possam ser identificadas características particulares do grupo, orientando a visita de modo a ser voltada para as necessidades desses visitantes.

Com o grupo geralmente sentado em roda em um dos espaços do museu, o educador se dirige a ele com alguns questionamentos: se alguém do grupo já havia visitado o Museu Afro Brasil, se alguns deles têm o hábito de frequentar museus e quais outros museus já visitaram.

A primeira questão bastante explorada pelo educador diz respeito àquilo que eles esperam ver no Museu Afro Brasil, ao que os alunos visitantes geralmente respondem: obras de arte, como esculturas, pinturas e máscaras; fotos; objetos da escravidão; objetos que lembrem a África, feitos com materiais da natureza; ferramentas relacionadas ao trabalho; influência da África no Brasil; africanos no Brasil; afrodescendentes; pessoas escravizadas; gente negra.

A segunda questão a ser trabalhada pelos educadores trata do nome do museu, ao indagarem aos alunos o que eles compreendem por afro e qual a relação dessa palavra com Brasil, uma vez que ambas compõem o nome do museu. Assim, as respostas giram em



torno das seguintes formulações: Afro Brasil significa África no Brasil, negros no Brasil, afrodescendentes, antepassados africanos, cultura africana e Brasil, cultura afro-brasileira.

A partir dessas respostas, o educador explora as influências que vieram da África para o Brasil, quando os alunos ajudam-no a levantar aspectos da cultura africana presentes na brasileira, tais como: na culinária, o bolinho de acarajé, a feijoada e o azeite de dendê; na música e na dança, o samba, a capoeira e os tambores; no idioma português, palavras como caçula, caçamba, cachimbo, mochila, moleque e quitanda; na vestimenta, a roupa das baianas; além da arte e das religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé.

Essa exposição sobre aspectos culturais e a relação entre África e Brasil é aproveitada pelo educador também para tratar da ascendência dos alunos, perguntando sobre sua ancestralidade. Quando indagados acerca dessa questão, há respostas que mencionam populações europeias, não se identificando com os negros, e outras que assumem sua ascendência negra, admitindo a miscigenação com os africanos. Há ainda exemplos esclarecedores de como o preconceito está enraizado em nossa sociedade, quando um aluno, de pele branca e cabelo bem cacheado, foi chamado por outro colega de “cabelo afro reggae”, como se este o identificasse com o protagonista do Museu Afro Brasil, a saber, o negro, e não se autoincluísse nessa sociedade brasileira miscigenada. Nota-se, por esse caso, que ser negro no Brasil é uma questão definida a partir da cor da pele, do fenótipo, e não necessariamente resultado de uma autoidentificação.

Os educadores, de uma forma geral, sugerem aos visitantes que todos os brasileiros são afrodescendentes, assim como os integrantes do grupo visitante, devido à grande mistura que houve no Brasil com elementos africanos. Se não o são pelo sangue, por não possuírem antepassados africanos, são afrodescendentes pela cultura, pela miscigenação entre África e Brasil, por conta dos elementos africanos que se encontram presentes no cotidiano da cultura brasileira.

Esses levantamentos levam a uma terceira discussão, acerca daquilo que se pensa sobre a África, o que recordam quando se trata da África: é um continente pobre com riquezas naturais e diversas etnias, é um *país* (sic) pobre e não há o que comer, ali que foi inventada a feijoada, preconceito, escravidão, pobreza, fome, guerras, miséria, coisas ruins.

Alguns educadores utilizam o material de apoio fornecido pelo Núcleo de Educação, composto por fotografias e mapas, que os auxiliam durante a visita. Assim,

quando apresentam ao grupo fotografias de diversas paisagens diferentes (Monte Kilimanjaro, coberto de neve; a cidade de Trípoli, povoada e desenvolvida como qualquer outro centro urbano; savana, constituída por gramíneas e árvores esparsas; deserto; floresta equatorial, marcada por sua grande densidade, presença de árvores de grande porte e bastante chuva; e praia), todas pertencentes a regiões diferentes da África, e solicitam aos visitantes que identifiquem quais delas pertencem ao continente africano, as primeiras paisagens eleitas são a savana e o deserto e outras são descartadas pelo grupo.

Essas respostas demonstram a falta de conhecimento que se tem da África, a começar pela própria definição do que ela é: um continente formado por 54 países, que apresenta uma grande diversidade nos mais diferentes aspectos, e é muitas vezes confundido pelos visitantes com um país. Os grupos não conhecem as paisagens presentes nesse continente e, como foi possível observar, a África é relacionada a uma série de questões negativas, não sendo associada a outros aspectos positivos pela fala dos visitantes.

Os educadores, a partir dessa vivência com os grupos, reafirmam que a África é um continente e não um país; discutem sua riqueza e diversidade paisagística, cultural e étnica. Infelizmente, de acordo com a fala dos educadores, a África só é apresentada pela mídia por meio do *habitat* natural de seus animais e pela pobreza, e não por sua riqueza cultural, como, por exemplo, uma criança de uma determinada etnia africana falar quatro línguas já a partir dos 10 anos de idade. Por se ter acesso apenas a aspectos negativos da África, como notícias acerca de regiões desprovidas de água ou alimento ou pelo fato de a grande maioria da população de um local ser enferma, criou-se uma visão estereotipada desse continente.

Outra questão, que demonstra essa falta de conhecimento, se apresenta quando do não conhecimento de quais países pertencem ao continente africano, quais são as línguas faladas ou os diferentes costumes que variam de acordo com cada etnia. Por outro lado, conforme manifestação dos educadores, somos capazes de identificar culturas europeias com suas características, distinguindo um país de outro por meio de sua língua, vestimenta, culinária; enfim, por seus modos de ser e fazer.

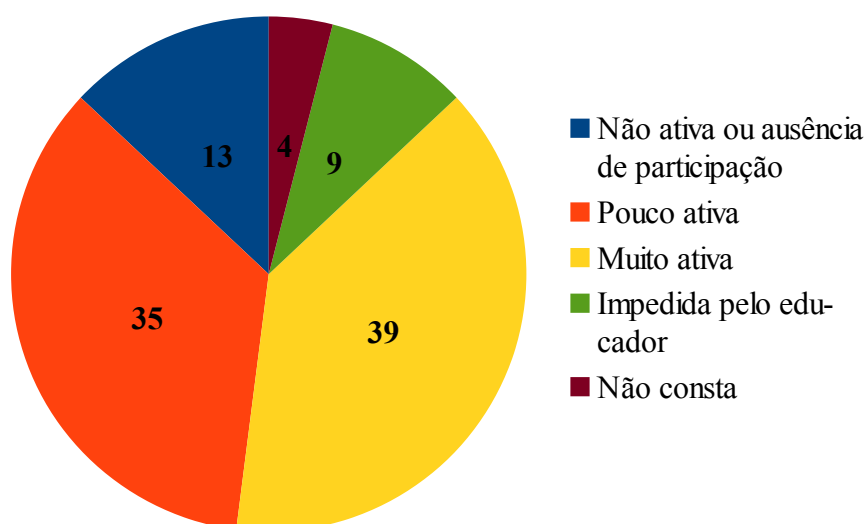
Desta forma, a visita ao museu se apresenta como uma estratégia para solucionar parte dessas deficiências que permeiam a formação de crianças e jovens e, então, se inicia a visita pelo acervo.

A observação da introdução demonstrou que essa etapa da visita está concentrada no conteúdo apresentado pelo museu. Alguns poucos educadores discutem o Museu Afro Brasil pela perspectiva da alfabetização museológica – o que é um museu, o que é uma exposição e como podem ou devem ser usados (MENESES, 1994) – ou trazem dados sobre o olhar sob o qual o museu foi construído, esclarecendo tratar-se de uma perspectiva e não de uma verdade absoluta. Dentre os educadores do período matutino, no qual a pesquisa se concentrou, apenas um dos educadores que compõem o Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil revelava, em suas visitas, que o museu é um discurso, uma perspectiva que depende do curador. Para esse profissional, o museu é a visão do curador sobre determinado assunto.

Com o intuito de dimensionar o interesse e a manifestação dos grupos no transcorrer da visita – que, de acordo com o maior ou menor grau, poderia resultar em uma aprendizagem voltada para a educação das relações étnico-raciais, conforme a proposta do Museu Afro Brasil – a observação também esteve voltada à participação e ao comportamento dos grupos durante seu tempo de permanência no museu.

Ao ser investigada a visita de 23 grupos ao Museu Afro Brasil, as categorias utilizadas para compor a análise da interação entre os grupos e o museu durante a visita foram as seguintes: (1) participação não ativa ou ausência de participação (caracterizada por grupos apáticos, sem manifestação ao longo da visita, ou dispersos, que não prestavam atenção às falas do educador), na qual foram contabilizados três grupos; (2) participação pouco ativa (na qual apenas alguns integrantes participavam ativamente, porém de forma isolada, e não o grupo como um todo), que contou com um total de oito grupos; (3) participação muito ativa (grupos participativos, que comentavam a leitura das obras de arte, elaboravam questões para o educador, se esforçavam para responder às perguntas do educador e faziam considerações relevantes sobre a condição do negro no Brasil), em cuja categoria foram identificados nove grupos; e (4) participação impedida pelo educador (quando foi possível notar a falta de oportunidade para a manifestação dos visitantes devido à extensa manifestação oral do educador, que tolhia a participação do grupo, ainda que os integrantes levantassem a mão ou interrompessem-no), tendo sido identificados dois grupos. Ainda, em um dos grupos, essa informação não pôde ser observada.

Não é possível indicar com precisão as razões que levaram os grupos a admitirem tal ou qual comportamento no museu, pois são muitas as variáveis que poderiam ter influência sobre a participação do grupo, desde o conhecimento que os visitantes têm do tema explorado pelo museu, a série escolar, a condução da visita pelo educador, o roteiro selecionado, a familiaridade que possuem com espaços museológicos (que, muitas vezes, por sua grandiosidade e suntuosidade, podem inibir a participação dos visitantes) até a própria personalidade de cada um, que faz do visitante um indivíduo participativo ou tímido, o que não significaria sua falta de interesse ou de compreensão ao longo da visita. Reiteramos, assim, que as considerações feitas a seguir apresentam possibilidades de análise e não têm a pretensão de se tornarem absolutas.



**Gráfico 2.** Participação dos grupos (em porcentagem).

De todo modo, foi possível observar que, dentre os grupos categorizados como não ativos, um deles, formado por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da capital paulista, teve grande dificuldade em formular questões sobre a relação entre a África e o Brasil durante o momento da introdução da visita. O educador tentou discutir com o grupo o nome do museu, o significado do termo *afro* e se havia algum envolvimento entre africanos/África e Brasil, mas o grupo não tinha respostas e dizia que nada havia entre África e Brasil.

Esse é um dos fatores que pode fazer com que o grupo não se envolva com a exposição, quando o mesmo não possui elementos suficientes para dialogar com o tema, o que o impede de participar com questões que problematizem a narrativa do educador, fazendo com que aceite sem discussão o discurso apresentado.

Com relação à participação pouco ativa, há alguns aspectos relevantes que podem sinalizar para a adoção desse tipo de comportamento pelo grupo, conforme as descrições a seguir.

Um dos grupos era formado por adolescentes que estavam representando a entidade à qual faziam parte, uma Organização Não Governamental cujo objetivo é romper com o ciclo de pobreza das famílias que fazem parte dessa instituição. Todos os adolescentes estudam na escola regular, trabalham na ONG e participam de ações educativas que promovem um aprendizado por meio de métodos diferentes dos utilizados na escola, enfatizando temas importantes para o desenvolvimento crítico de cada um. Como a África era o tema a ser trabalhado durante um mês nas ações educativas da instituição, essa foi a motivação para a visita ao museu.

Moradores de uma comunidade pobre da cidade de São Paulo e sem muito acesso a aparelhos culturais e educacionais no contraturno escolar (o que justifica a ação da ONG nesse local), muitos desses adolescentes não conseguem se desenvolver plenamente na escola, o que os capacitaria a uma leitura correta de um texto ou mesmo à sua compreensão.

Assim, essa bagagem cultural, ou a falta dela, acabou por se refletir durante o momento da visita, quando os alunos não conseguiam compreender a fala do educador. A participação do grupo ficou restrita a alguns poucos alunos, mas não ao grupo como um todo. Tinham dificuldades em responder às questões do educador porque desconheciam o vocabulário dele, não conseguiam compreender as questões propostas por ele. Um desses alunos, inclusive, sempre dizia não entender a pergunta formulada, solicitando que ela fosse repetida, na esperança de conseguir entendê-la e, assim, respondê-la.

Quando isso ocorre, a comunicação deixa de existir, porque não há compreensão de uma das partes. Mesmo que o locutor enuncie sua mensagem, o interlocutor não é capaz de decodificá-la, configurando uma falha na comunicação e acarretando a ausência da aprendizagem proposta inicialmente.

Ao cruzar as informações observadas durante as visitas, a saber, o conhecimento do museu pelo professor/responsável antecipadamente à visita com o grupo, bem como o preparo da turma por meio de aulas sobre o tema a ser trabalhado no museu, verificou-se que esses aspectos se relacionam com o grau de participação do grupo ao longo da visita. Do total de visitas classificadas de acordo com uma participação pouco ativa dos visitantes, em todas elas se notou o fenômeno de que ou o professor/responsável não conhecia o museu, ou não haviam sido trabalhados em sala de aula os assuntos relacionados à temática do museu, ou o professor/responsável não havia sistematizado uma atividade como forma de aproveitamento da discussão realizada durante a visita ao museu.

Com relação às visitas categorizadas como de participação muito ativa dos grupos, em quatro delas não foi possível identificar os aspectos que poderiam resultar em análises como nos casos acima citados. Entretanto, por outro lado, nas demais visitas dessa mesma categoria, havia uma estreita relação entre o conhecimento que o professor/responsável possuía acerca do Museu Afro Brasil (expressado oralmente ao longo da visita), a periodicidade com que o grupo visitava as exposições desse museu, uma motivação estimulada e estruturada que justificasse o agendamento do grupo ao museu, a definição de uma atividade pós-visita já sistematizada previamente à visita ao museu, e a participação ativa dos visitantes durante seu período de permanência no museu.

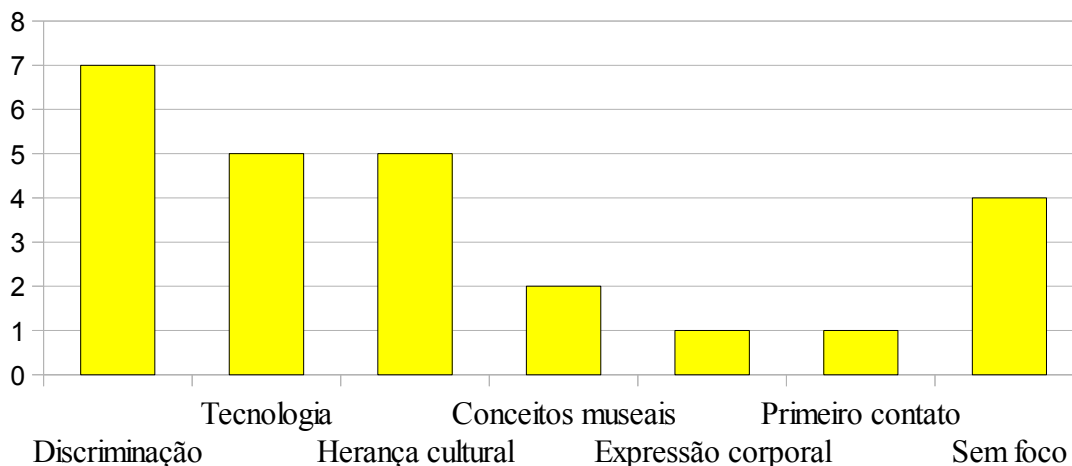
De todo modo, não é possível fazer generalizações de forma a se admitir que nos grupos identificados como pouco ativos não houvesse construção do conhecimento por nenhum dos seus integrantes. Como exemplo, pode ser citado o caso de um grupo de adolescentes de uma escola técnica do interior de São Paulo que teve sua participação focada em poucos alunos, mas não no grupo como um todo. E, para o contentamento do educador, ao final da visita alguns alunos o procuraram e revelaram a ele sua compreensão de que o preconceito se baseia na falta de conhecimento sobre algo e que, por terem aprendido mais sobre a cultura negra, conseguiram perceber o preconceito enraizado na sociedade brasileira com relação às religiões de matriz africana (por exemplo, nomear pejorativamente como *macumba* uma oferenda feita a um orixá do candomblé).

Outro aspecto observado durante as visitas acompanhadas foi a existência ou não de um foco para o qual a narrativa do educador convergisse, buscando integrar a visita como um todo a um aspecto do museu que se quisesse reforçar. Nesse exercício de observação,

foi possível verificar quais são os temas ou questões eleitos pelo Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil para serem trabalhados com os grupos durante a visita. A partir dessa análise, tem-se o conhecimento do processo educativo desenvolvido pelos educadores, por meio do qual os visitantes são envolvidos.

Em ordem decrescente, de acordo com a maior ou menor ocorrência do tema durante as visitas, constatou-se o seguinte: o foco na inferioridade e discriminação às quais o negro é submetido, atrelado à desconstrução de preconceitos com relação ao negro, aparece em primeiro lugar, com um total de sete visitas; em seguida, quatro são as visitas caracterizadas como realizadas sem um foco específico ou com o foco disperso, pois não havia uma narrativa coesa por parte do educador, não sendo possível identificar uma linha de raciocínio em sua fala; quanto ao tema tecnologia desenvolvida pelos africanos por conta do conhecimento que detinham, passado por tradição oral de geração a geração, foram contabilizadas três visitas, mesmo número também presente nas visitas cujo foco foi a herança cultural africana presente na cultura brasileira, que adentrou o Brasil por meio dos negros quando esses foram trazidos para a América como escravos; duas visitas se concentraram em duas temáticas, focalizando tanto a tecnologia dos africanos quando a presença da cultura negra no Brasil; duas visitas trabalharam com enfoques conceituais, discutindo qual é a função do museu e o que pode ou não ser definido como arte; uma visita se concentrou no tema da expressão corporal, explorando quadros que apresentavam pessoas dançando, bem como a relação entre religião e cotidiano dos negros; e também uma visita se limitou a apresentar como se deu o primeiro contato entre a África e o Brasil, com a chegada dos primeiros escravos transportados pelo navio negreiro.

Desta forma, foi possível verificar uma coerência entre os pressupostos político-ideológicos do Museu Afro Brasil, expressos normativamente, e a ação educativa desenvolvida cotidianamente pelos educadores junto aos visitantes, qual seja, a de desconstruir estereótipos preconceituosos com relação aos negros e afirmar sua bagagem cultural pelo reconhecimento das técnicas e tecnologias desenvolvidas por eles quando estavam na África. Essa bagagem cultural vinha com os africanos escravizados e lhes permitiam cuidar do gado, serem excelentes ferreiros e operadores de fornos de açúcar dos engenhos, entre outras atividades.



**Gráfico 3.** Temas abordados por visita (em números absolutos).

### 3.3.4. Roteiro, mediação e museologia

Com o intuito de conhecer como se desenvolve na prática da ação educativa a proposta museológica do Museu Afro Brasil, definiu-se como estratégia a análise do roteiro, com atenção à eleição das peças expostas e à narrativa apresentada pelo educador durante a visita.

O procedimento utilizado para o registro do roteiro foi realizado de forma a considerar os seguintes aspectos: a quantidade de visitas a cada núcleo específico do acervo, informação que revela os núcleos mais eleitos pelos educadores e os menos visitados; a quantidade de assuntos explorados a cada núcleo, demonstrando a relação de tempo gasto entre um núcleo e outro; e a relação das obras mais visitadas, que figuram no topo dos roteiros.

A cada visita observada, registrava-se o roteiro em tópicos de acordo com os assuntos discutidos pelo educador ao longo da visita ao museu. Por exemplo, tanto a sala do navio negreiro como a bancada de marcenaria pertencem ao núcleo *Trabalho e Escravidão*, mas aquela fomentou o debate sobre as condições da viagem da África até o Brasil, e esta percorreu sobre o conhecimento e tecnologia dos negros na produção de ferramentas. Assim, foram registradas como dois itens separados. Por outro lado, houve



casos em que o educador discutiu obras distintas que pertenciam tanto ao mesmo núcleo quanto ao mesmo assunto. Por exemplo, máscaras africanas marcadas por escarificações e estatuetas de arte tradicional africana, para demonstrar a diversidade cultural da África. Neste caso, foram registradas como um item apenas.

Ao analisar as visitas levando-se em conta a eleição dos núcleos para a composição do roteiro, observou-se que, do total de 23 visitas, 18 delas passaram pelo núcleo *África: diversidade e permanência* e 19 pelo núcleo *Trabalho e escravidão*. Já o núcleo *As religiões afro-brasileiras* foi selecionado 10 vezes dentre o total de 23 visitas, *O sagrado e o profano* nove vezes, *História e memória* também nove vezes, e *Artes plásticas: a mão afro-brasileira* apenas três vezes.

**Quadro 1.** Roteiro – Quantidade de visitas por núcleos.

1. África: Diversidade e Permanência	18
2. Trabalho e Escravidão	19
3. As Religiões Afro-Brasileiras	10
4. O Sagrado e o Profano	9
5. História e Memória	9
6. Artes Plásticas: a Mão Afro-Brasileira	4

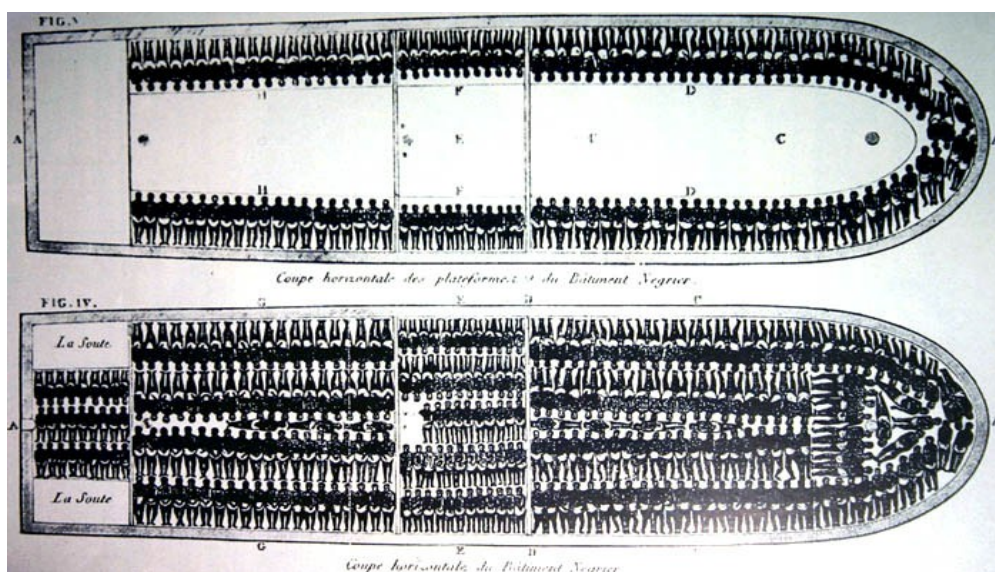
No núcleo *África: Diversidade e Permanência*, os assuntos mais recorrentes estão ligados à arte tradicional africana, como as máscaras marcadas por escarificações, que identificam diferentes etnias; e as estatuetas, que sinalizam um modo de viver compartilhado por diferentes culturas da África, marcado pela representatividade dos símbolos, como o maior número de peças que representam a figura feminina em detrimento da masculina e a representação exagerada dos órgãos sexuais em relação às demais partes do corpo, demonstrando a importância da mulher para as sociedades africanas como genitora e responsável pela manutenção do grupo social.

Uma peça bastante visitada nesse núcleo é um Obá de Ifé, uma vestimenta masculina proveniente da Nigéria e Benin e identificada como pertencente a africanos nobres. Produzida com seda e fios de ouro, é apresentada ao público como a roupa de um rei africano e utilizada para fundamentar a discussão com o grupo sobre o alto grau de conhecimento dos africanos, que conheciam todo o processo de manufatura da peça, desde

a extração da matéria-prima da natureza (neste caso, o ouro e a seda) até a confecção final da vestimenta. A partir dessa obra, os educadores também apresentam a tecnologia e o conhecimento dos africanos como justificativas para a escolha dos negros, pelos portugueses, para servirem como escravos no Brasil, uma vez que detinham modos de fazer desconhecidos dos europeus. Interessante notar que não se discute as relações de poder existentes nas culturas africanas, o que parece reforçar a ideia de uma comunidade homogênea e compartilhada, sem estratificações sociais de hierarquia, apesar de tratar-se de um rei quando da mediação com a peça anteriormente citada.

Como o próprio nome do núcleo sugere, sua ênfase está em não considerar a cultura africana como homogênea (apesar de aceitar um modo de viver compartilhado pelos africanos baseado em representações simbólicas), e, por isso, a inclusão no roteiro de diversas máscaras de regiões diferentes, materiais diferentes e formas diversas, enfatizando a composição do continente africano por 54 países distintos, e não como um único país, como muitos visitantes erroneamente o denominam.

Em *Trabalho e escravidão*, é interessante notar que das 19 visitas feitas a esse núcleo, 18 passaram pela sala do navio negreiro, cuja composição é feita com a carcaça de um barco no centro da sala, cuja iluminação tem como efeito deixar a peça na penumbra, e conta também com ilustrações que reproduzem as condições da viagem dos negros a bordo dos navios, instrumentos de tortura usados contra escravos para correção de mau



**Figura 4.** Representação do porão do navio negreiro, de Thomas Clarkson.

Fonte: Infoescola (2013)

comportamento, imagens de pessoas negras projetadas nas paredes<sup>38</sup> e reprodução de canções de lamento em um idioma africano.

Nessa sala, há duas imagens distintas sobre o modo como os escravos eram transportados a bordo do navio. Uma delas, de autoria de Thomas Clarkson e publicada em 1789, mostra uma imagem aérea caricaturada na qual os negros aparecem todos enfileirados, um ao lado do outro, dispostos em sequência e ocupando todos os espaços do navio destinados a eles (fig. 4).

A outra imagem, *Negros no porão do navio* (litografia de 1835), localizada na parede imediatamente oposta à da primeira citada, é de Johann Moritz Rugendas, pintor bávaro que viveu no século XIX e registrou, em sua passagem pelo Brasil, entre outros temas, castigos e punições infligidos aos negros. Nela, os embarcados aparecem alguns dispostos em fileiras, e também um grupo, ao centro da imagem, em roda, como se estivesse conversando. Há dois homens brancos entre eles, ajudando uma mulher branca a carregar um homem negro que parece estar doente. Em destaque, existe também a reprodução de um negro em pé para alcançar o alimento que lhe está sendo servido<sup>39</sup> (fig. 5).

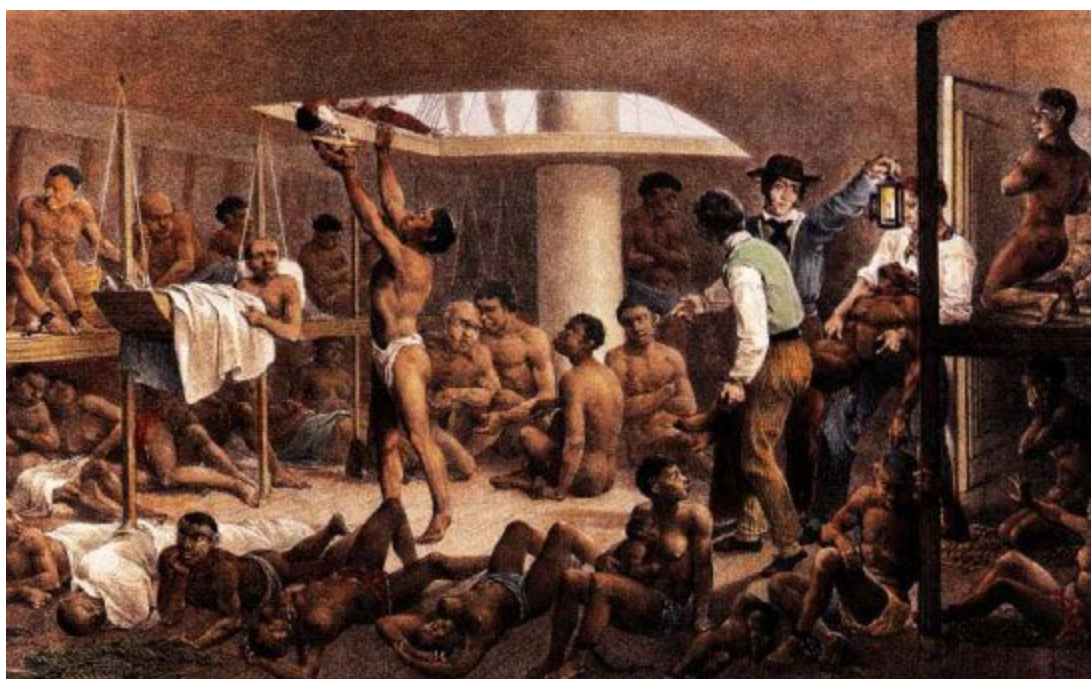
Ao adentrarem nessa sala, os educadores discorrem sobre as condições de viagem dos negros a bordo do porão do navio, que levava cerca de três meses desde a África até a América em um ambiente inóspito, devido à falta de higiene e alimentação adequada, o

<sup>38</sup> Trata-se do controverso *Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás*. Para mais detalhes, ver a crítica de Luis Nicolau Parés (1998-1999) sobre o filme que, apresentado como documentário, omite fatos de manipulação da informação contida ao longo de sua exibição. Filmado no Benin, Bahia e Maranhão, o objetivo dessa produção é buscar as origens africanas da cultura brasileira por meio do relato de historiadores, antropólogos e sacerdotes das religiões africanas no sentido de revelar as afinidades culturais que unem os dois lados do Atlântico. Para ficar apenas em um exemplo dos problemas observados nessa produção, em determinado momento do filme, Pai Euclides, babalorixá da Casa Fanti Ashanti, em São Luís do Maranhão, recebe de presente um bastão cerimonial oferecido pelo *vodunon* Avimanjenon, que Pai Euclides desembala de forma ritualística, representando respeito e admiração mútua que o Brasil e a África mantêm entre si. Nas palavras do autor da crítica: “Certo, mas é aí que a linguagem cinematográfica, com sua inevitável construção e recorte da realidade, joga a favor da intencionalidade ideológica do filme. O documentário não fala, por exemplo, que foi Pai Euclides quem pediu o bastão cerimonial, e que foi a equipe do filme que teve que pagar o presente, e assim por diante (o documentário também não explica a natureza da relação preexistente entre Pai Euclides e o Avimanjenon). A cena de recepção do bastão cerimonial foi obviamente representada para ser filmada e não parece responder a nenhuma tradição ritual da casa, o que, de novo, evidencia a capacidade que tem a produção de um documentário para alterar ou gerar novas realidades” (PARÉS, 1998-1999, p. 372).

<sup>39</sup> Para mais detalhes, ver o texto de Robert Slenes (1995/1996) sobre a referência católica, permeada de simbolismos cristãos, que influenciou a produção de *Negros no porão do navio*.

que fazia com que muitos embarcados ficassem doentes, espalhando-se a doença facilmente.

Dentre os instrumentos exibidos ao longo de uma das paredes da sala em análise, estão o vira-mundo, um grilhão de ferro com que se prendiam os punhos ou os tornozelos dos escravos, o libambo, cadeia de ferro com o qual se prendia pelo pescoço um escravo ou um grupo de escravos, e a gargalheira, que colocada no pescoço do escravo, impedia-o de olhar para frente, sendo utilizada em negros fugidos ou que haviam tentado escapar (MUSEU AFRO BRASIL, 2006).



**Figura 5.** *Negros no porão do navio*, de Johann Moritz Rugendas.  
Fonte: Portal do Professor (2013)

Sendo uma sala preparada com uma iluminação indireta e dinâmica, com focos que se acendem e se apagam em regiões diferentes desse espaço, a proposta é proporcionar ao visitante uma noção das atrocidades cometidas contra os negros escravizados.

Ainda como parte do núcleo *Trabalho e escravidão*, discute-se o conhecimento dos africanos, passado de geração a geração, e sua atuação como especialistas no manuseio de diversos materiais, como a madeira e o ferro, por exemplo, quando então os educadores tratam das técnicas dos negros na produção de suas próprias ferramentas a partir da apreciação de um painel repleto de instrumentos utilizados na marcenaria e na metalurgia.

Explicam que eles eram valorizados de acordo com suas habilidades manuais, que determinava o seu valor de venda como escravos. Responsáveis pela manutenção dos ciclos econômicos brasileiros, como o da cana-de-açúcar, da mineração e da produção do café, os educadores ressaltam as diferentes atividades desempenhadas pelos africanos, desde as atividades rurais, como a agricultura, até as urbanas, como leiteiros, carregadores e acendedores de lamparinas, por exemplo.

Há um forte discurso na fala dos educadores do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil sobre a escolha dos africanos para servirem como escravos na América, que é justificado pelos conhecimentos que os negros tinham. De acordo com essa narrativa, os europeus tinham ciência da tecnologia dos africanos e por isso os elegeram para o trabalho na América, não por causa de uma suposta força física dos negros. Assim, para os educadores, os europeus não falavam desse conhecimento especializado porque queriam que sua cultura fosse dominante e não a dos africanos.

O núcleo *As religiões afro-brasileiras* pode ser caracterizado como sendo polemizado pelos visitantes por tratar das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda. Das 23 visitas observadas, apenas 10 delas detiveram-se nesse espaço do museu, ou seja, 43% do total de visitas passaram por nesse núcleo.

São recorrentes manifestações preconceituosas quando da passagem dos visitantes por esse núcleo. Houve um caso em que um aluno disse não querer chegar perto das peças, pois pertenciam ao diabo; outro fato semelhante foi o pedido de uma professora, antes do início da visita pelo acervo, solicitando que não fosse contemplado esse núcleo na visitação de seu grupo; em outro momento, um visitante manifestou seu desejo de encerrar em breve a visita por não se sentir bem em meio a tantas peças relacionadas à macumba. Talvez essas expressões de opinião sejam um indicador dos motivos pelos quais esse núcleo não seja tão explorado como os dois anteriormente discutidos.

Quando visitado, há uma parte que é bastante explorada, na qual estão expostas vestimentas de orixás, tidos, nas religiões afro-brasileiras, como deuses, ancestrais e representantes de energias da natureza. Os educadores propõem, com frequência, a leitura das vestimentas dos orixás, com o objetivo de revelar as características de cada um por meio de roupas e adereços com os quais são apresentados ao público.

Os visitantes também são levados a discutir a semelhança das vestes dos orixás com os modelos de roupas europeias, pois não se parecem com vestimentas africanas. De acordo com os educadores, essa semelhança ocorre porque as roupas europeias foram adotadas pelos praticantes do candomblé quando foram trazidos como escravos para o Brasil. Isso demonstra o início de um sincretismo religioso com o cristianismo que, aos poucos, foi se consolidando.

É interessante notar a defesa que se faz das religiões de matriz africana pois, em sua fala, alguns educadores afirmam que, assim como qualquer outra religião, os adeptos que fazem a escolha do candomblé ou da umbanda como prática religiosa o fazem para se aproximar do transcendental, com a finalidade de ter uma experiência espiritual que os tornem pessoas melhores; que buscam na religião uma ajuda, força, fé e bem. Ao admitirem não existir maldade nas religiões, mas sim nos homens, disseminam a ideia de que as religiões afro-brasileiras não atribuem maldade às pessoas. Para esses educadores, dizer que existe o mal nessas experiências espirituais é fruto do preconceito com aquilo que não se conhece, como compreender uma oferenda para um orixá como *macumba* ou maldade.

Sobre esse tema, houve um caso digno de nota: durante uma visita com um grupo de adolescentes, o educador manifestava-se favorável ao discurso ora apresentado, dizendo que se procura uma religião para o bem e não para o mal. Uma aluna, então, se manifestou e disse que seu pai era adepto de uma das religiões afro-brasileiras, ao que o educador perguntou a ela, como quem busca uma confirmação, se existia mal nessas religiões. Para a surpresa do educador, a aluna respondeu dizendo que seu pai fazia o *trabalho* que lhe solicitassem, quer fosse para o bem, quer fosse para o mal.

Assim, o que se pretende com essa narrativa no núcleo ora mencionado é valorizar as práticas religiosas afro-brasileiras, difundindo essas experiências como uma busca por um bom comportamento por parte de seus adeptos, tirando-lhes o estigma de maldade acreditada pelo senso comum com base nas oferendas destinadas aos orixás, geralmente denominadas pejorativamente por *macumba*.

O núcleo *O sagrado e o profano* é utilizado pelos educadores para demonstrar o sincretismo entre as religiões africanas e o cristianismo, caracterizado pela adoção de

elementos de uma e de outras, conforme aparecem nas representações das festas e das imagens de santos e de orixás.

A festa moçambique, por exemplo, é mencionada como uma festa católica com elementos africanos, como a marimba (instrumento de percussão musical semelhante ao xilofone, no qual o som é reproduzido pela vibração das teclas de metal) e os tambores. A festa de Nossa Senhora do Rosário também é citada, uma vez que, entendida como festa católica, se destinava aos homens negros e pardos.

Há algumas obras do acervo pertencentes a esse núcleo que traduzem com bastante propriedade a ideia de sincretismo religioso. Uma delas é uma coleção de Iemanjá (fig. 6), o orixá das águas salgadas. Possui um abebê (o espelho-leque) em uma mão, marca de sua vaidade e feminilidade, e uma espada na outra, demonstrando sua posição de guerreira. Sendo um orixá, como representante de uma religião africana, espera-se visualizar uma imagem negra. Entretanto, na citada coleção, uma série dessas imagens expostas representam-na branca com um vestido azul, assemelhando-se a Nossa Senhora Aparecida. Na fala dos educadores, os negros tiveram que disfarçar como santa esse orixá, sincretizando-o com um santo para que então pudessem cultuá-lo. Disfarçadamente adorando uma santa católica, poderiam manter suas raízes, não substituindo suas divindades por imposição dos europeus católicos.



**Figura 6.** Coleção de Iemanjá – Museu Afro Brasil.  
Fonte: Museu Afro Brasil (2010, p. 106).

Outra peça é de autoria do artista Nelson Leirner (2009), intitulada *O Cortejo* (fig. 7). Trata-se de uma instalação composta por uma bancada comprida marcada por diferentes níveis de altura, com quatro planos diferentes que se alternam ao longo dessa base. A cada plano há um grupo diferente de estatuetas e bandeiras, que denotam certa hierarquia de valores. Nos planos mais altos, há imagens de santos católicos e bandeiras dos países ibéricos. Nos níveis de altura mais baixos, estão dispostas imagens de orixás das religiões afro-brasileiras, assim como também representações de personagens brasileiras, como o caboclo (caracterizado como indígena), Lampião e Maria Bonita (cangaceiros do sertão nordestino) e o Padre Cícero (padre católico de Juazeiro do Norte, Ceará). Essas imagens estão acompanhadas da bandeira do Brasil, reproduzida em série. Essa peça central é ainda rodeada por postes cujos topos contêm pequenos copos de aguardente com bananas cenográficas dentro.



**Figura 7.** Educador mediando a obra *O Cortejo*.  
Fonte: Fotografia por Isla Matos

Nessa instalação artística, a presença conjunta de elementos do catolicismo, da umbanda e do candomblé, representados pelas imagens de santos e orixás e pelas bandeiras nacionais, revela não apenas o sincretismo religioso que se formou, mas também coloca



essas religiões em desigualdade hierárquica ao posicionar as referências católicas nos níveis superiores e as de matriz africana nos inferiores, dando a entender a percepção popular que ainda hoje se tem da relação entre elas.

Esse núcleo é também explorado pelos educadores por conta dos trajes festivos em exibição, cuja composição colorida, com máscaras, miçangas e outros penduricalhos são entendidos como influência da cultura africana nas festas populares brasileiras.

*História e memória* parece ser o núcleo que traduz o conceito do Museu Afro Brasil com relação aos afrodescendentes, pois apresenta os negros que venceram na vida e se destacaram como intelectuais, e não apenas no esporte, uma vez que o senso comum costuma relacionar a pessoa negra à força física, mas não à inteligência. Lá estão retratados negros importantes para a história do Brasil nas mais diversas profissões: jogadores de futebol, advogados, médicos, atores, cantores, engenheiros etc. No ano de 2013 foi incorporada à galeria uma fotografia do ministro Joaquim Barbosa, um homem negro que foi nomeado para atuar como ministro do Supremo Tribunal Federal. O museu considera sua nomeação como símbolo do alcance do sucesso.

Existem fotografias de personalidades da atualidade, como o jogador de futebol Pelé, a atriz Ruth de Souza (que deu nome ao auditório do Museu Afro Brasil), o ex-senador e ativista Abdias do Nascimento, a cantora Elza Soares, o geógrafo Milton Santos e Carolina Maria de Jesus, mulher de origem pobre que se tornou escritora e também emprestou seu nome a outro espaço do museu, a biblioteca, entre outros nomes de negros ilustres. Há também figuras do século XIX, como retratos do abolicionista Luís Gama, do poeta Gonçalves Dias, do escritor Machado de Assis e do militar combatente Henrique Dias, que comandou as tropas negras na Batalha dos Guararapes.

Na fala de um dos educadores, esse núcleo apresenta pessoas negras que se destacaram no Brasil. E acrescentou dizendo que porque só nos são apresentadas as personalidades brancas de sucesso, os negros são desvalorizados. Então, conclamou os alunos a divulgarem também a mensagem de superação dos negros.

Posicionada bem próxima a esse núcleo fica uma escultura de dois metros de altura de Zumbi dos Palmares (fig. 8), obra da artista plástica Márcia Magno, na qual o líder do Quilombo dos Palmares é retratado como um homem viril, forte e de músculos definidos.

A partir dessa peça, se discute novamente a tríade já mencionada escravidão, força física e conhecimentos e tecnologia.

Outro ponto importante da discussão a partir dessa obra diz respeito à libertação dos escravos. Em vez de se comemorar a abolição da escravidão no dia 13 de maio, quando da assinatura da Lei Áurea, em 1888, pela Princesa Isabel, houve um deslocamento de interpretação dessa liberdade, dando ênfase à luta dos negros. Assim, o 13 de maio cede lugar ao 20 de novembro, data da decapitação de Zumbi, que lutou até o momento de sua morte pela perpetuação do Quilombo dos Palmares, símbolo da resistência negra à escravidão. Neste sentido, atualmente, comemora-se o Dia da Consciência Negra no dia 20 de novembro.

O último núcleo, *Artes plásticas: a mão afro-brasileira*, é o menos visitado. Das quatro visitas feitas a esse núcleo, três delas discutiram a arte barroca mineira do século XVIII, tratando da importância dos trabalhadores nas oficinas, nomeando-as como corporações de ofício<sup>40</sup>, e não apenas do mestre da corporação. De acordo com um dos educadores, o desenvolvimento do barroco se deu a partir do conhecimento dos negros, pela influência da cultura africana nas artes brasileiras, sendo considerada uma arte mestiça e contando com o nome de importantes artistas, como Antônio Francisco Lisboa, “O Aleijadinho”.

Apenas uma visita a esse núcleo discorreu por outra temática que não a da arte religiosa. Diferentemente, selecionou quadros do artista Heitor dos Prazeres (fundador das escolas de samba Mangueira e Portela), cujos temas pintados são a boemia, a roda de samba e a malandragem. A partir desses quadros, o educador discutiu história, esclarecendo que até 1940 era proibida a manifestação do samba, da capoeira e do candomblé, compreendidos como núcleos de resistência dos negros.

Há ainda outras obras exibidas também no piso superior que são selecionadas pelos educadores para integrarem o roteiro, mas que não se enquadram em nenhum dos seis núcleos anteriormente citados que compõem a exposição de longa duração. É o caso, por exemplo, do núcleo de arte indígena, contemplado por fotografias de pintura corporal de índios brasileiros e muitos produtos artesanais, tais como cocares, tigelas e pás para o

---

<sup>40</sup> Referindo-se aos ateliês de arte como corporações de ofício, chama-se a atenção, nessas visitas, para a importância dos trabalhadores, em sua maioria, negros, responsáveis pelas produções artísticas eclesíásticas.

preparo do beiju, chocalhos e adornos como colares e braceletes, além de uma coleção de máscaras zoomórficas. Apenas duas do total de visitas observadas passaram pelo núcleo de arte indígena, nas quais os educadores chamaram a atenção para a composição da cultura brasileira, marcada por influências de índios, africanos e europeus, reforçando a ideia de que o Museu Afro Brasil é um museu que discute o Brasil enquanto nação.



**Figura 8.** Zumbi dos Palmares, de Márcia Magno.  
Fonte: Valor (2013).

O diretor-curador do museu em análise, Emanuel Araujo, também tem uma obra exposta intitulada “Baobá”, que representa, na cultura africana, a árvore do esquecimento. A peça foi produzida em madeira a partir do conceito de arte abstrata e encontra-se vinculada a outras obras de arte contemporânea. Três visitas passaram por essa obra, a partir da qual os educadores discorreram sobre o fato dos negros africanos darem voltas ao redor do baobá para não mais se recordarem de sua cultura, uma vez que estavam sendo forçados a deixarem sua terra natal. Os educadores, ao reforçarem que ninguém pode tirar o conhecimento do homem, indagaram os alunos se de fato os negros se esqueciam de sua identidade, ao que responderam que não.

Outra peça que também está associada às obras de Arte Contemporânea é *Branco*, de Tiago Gualberto (fig. 9), composta por xilogravuras de rostos negros em filtros de café identificados cada um com um termo pejorativo associado ao negro: buraco negro, negro de alma branca, mercado negro, a coisa está preta, ovelha negra, caixa preta, entre outros.



**Figura 9.** *Branco*, de Tiago Gualberto.  
Fonte: Museu Afro Brasil (2010, p. 233).

Há também uma sala dedicada à expressão da capoeira como manifestação cultural. Em suas vitrines estão expostos instrumentos musicais, como o tambor, o agogô, o pandeiro, o caxixi e o berimbau, bem como a vestimenta apropriada utilizada pelos participantes da capoeira. Três visitas incorporaram essa sala ao roteiro e o educador a utilizou para definir a capoeira como uma luta disfarçada de dança, utilizada para a defesa com o corpo, praticada pelos negros no Brasil. Dentre os assuntos contemplados a partir dessa temática, discutiu-se a utilização da música da capoeira para a comunicação do grupo, a proibição de sua manifestação em determinados períodos da história do Brasil e

um dos educadores, no sentido de demonstrar a seriedade da luta, afirmou que o fio do berimbau era usado para cortar o pescoço do oponente quando os adversários estavam lutando.

Outros dois aspectos que foram analisados durante a observação das visitas foram a mediação, responsável pela interação entre educador e visitante, buscando identificar quais são as estratégias utilizadas no contato com o público e de que forma os visitantes respondem aos estímulos dos educadores; e a museologia, com o propósito de compreender como o Museu Afro Brasil é apresentado pelos educadores, verificando a existência ou não de uma coerência entre a proposta museológica do referido museu e o discurso dos educadores.

Do total das 23 visitas observadas, das quais apenas em duas delas não foi possível identificar um método de mediação, verificou-se a adoção de um procedimento comum a todos os educadores: perguntas são feitas aos visitantes como forma de estimulá-los a participarem da visita, compreendendo a importância de sua contribuição intelectual para a produção do conhecimento sobre o Museu Afro Brasil; leitura das obras de arte expostas, por meio da qual os educadores buscam obter elementos da análise do grupo sobre a peça para então construir seu significado; oportunidade dos visitantes se manifestarem durante a visita, possibilitando a interação entre o grupo e o educador.

Assim, a partir do procedimento adotado pelos educadores, pode-se inferir que, para eles, a mediação em museus é resultado de uma construção conjunta entre educador e visitante, relação que se estabelece pela participação ativa de ambas as partes, na qual a função do educador é incentivar o visitante a se manifestar, num processo dialógico de construção do conhecimento.

No entanto, a observação da ação educativa demonstrou que o tema mediação não é mencionado pelos educadores nas visitas orientadas. Apenas em duas ocasiões, em visita realizada pelo mesmo profissional, verificou-se discussão com os visitantes na introdução à visita a respeito dessa temática: em uma das visitas, a educadora indagou ao grupo de que maneira o museu educa e, em outra visita, perguntou aos visitantes o que faz um educador de museu, respondendo que sua função é a de instruir e explicar, não sendo ele detentor da palavra e o grupo atuando apenas como ouvinte, e sim que sua função é promover um diálogo com os visitantes, abrindo caminhos para sua interação com o educador.

De maneira geral, o corpo de educadores se apresenta sensível às necessidades dos grupos ao utilizar uma linguagem inteligível, ao tomar conhecimento de suas limitações e possibilidades de discussão no que diz respeito ao conteúdo apresentado na exposição de longa duração e ao orientá-los na maneira de realizar a leitura das peças expostas. Em apenas uma das visitas observadas, e conforme já foi exposto, o grupo teve dificuldade para responder às questões do educador porque não conseguia compreender as questões formuladas por ele.

Na tentativa de compreender a intensidade da participação do grupo como resultado do trabalho de mediação realizado pelo educador, foram relacionadas essas duas análises (participação do grupo e mediação do educador) a partir de três categorias: relação recíproca entre mediação e participação do grupo (participação ativa do grupo de visitantes como um todo e também do educador, que estimulava o grupo), característica de oito grupos; relação pouco recíproca (participação ativa do educador e pouco ativa dos visitantes, focada em apenas alguns integrantes do grupo), que marcou também oito visitas; e não recíproca (quando o educador não abre espaço para a atuação do grupo e o grupo também não se manifesta), cuja ocorrência se deu em três visitas, que foram marcadas pela falta de abertura do educador ao grupo para se manifestar e ausência de participação dos visitantes. Em um caso ainda não houve atuação dos visitantes, apesar de o educador estimulá-los a participarem.

A decisão por essa breve categorização entre mediação e participação do grupo ocorreu no sentido de se estabelecer um quadro que pudesse fornecer maiores explicações diante dos fatos observados, de modo que, a partir dessas considerações, poder-se-ia admitir a pouca interação dos grupos durante as visitas como consequência direta do desempenho dos educadores em sua ação educativa. Entretanto, havendo tantas variáveis a serem analisadas como aquelas descritas no item 4.3 – a saber, análise do questionário prévio referente ao agendamento de visita, caracterização do grupo, introdução da visita, participação do grupo, foco da visita, roteiro e museologia –, não seria possível determinar de antemão as razões que levaram a mesma disposição de atuação dos educadores a dois resultados distintos, como a participação dos grupos de maneira recíproca à mediação e também sua participação de modo pouco recíproca aos mesmos estímulos do educador.

Ainda com relação à atuação dos educadores, há dois destaques importantes que devem ser mencionados e que podem ser identificados como uma forma de mediação criativa, no sentido em que fogem do convencional procedimento adotado pelos educadores e despertam os sentidos dos visitantes, possibilitando uma maior interação com o museu e fixação dos conteúdos trabalhados pela visita. Em um deles, durante a fase da introdução da visita, a educadora entregou um giz de cera e uma ficha em branco a cada membro do grupo para que, ao longo da visita, escrevesse uma palavra da qual não quisesse se esquecer e que representasse seu aprendizado no museu. Ao final da visita, com o grupo sentado em roda, a educadora pediu para cada integrante pronunciar a sua palavra e colocar as fichas no centro da roda, ao que a maioria escreveu *cultura*. Por fim, a educadora perguntou se alguém poderia sintetizar a visita formando uma imagem com as fichas e uma aluna fez a representação de um martelo, referindo-se ao trabalho e à tecnologia dos africanos.

Outro exemplo ocorreu também na introdução da visita, quando a educadora realizou uma intervenção com o propósito de permitir uma vivência sensorial do grupo, valorizando a experiência no ambiente do museu e preparando-o para a visita.

A educadora entoou à capela uma canção em idioma iorubá (“Canto Para Oxalá”, de Rita Ribeiro) enquanto os alunos ficavam em roda, sentados e com os olhos fechados. Conforme instruções da educadora, ao cantar a canção pela segunda vez, todos foram se levantando, abrindo os olhos e esfregando as palmas das mãos uma na outra e a educadora passou por cada um colocando suas mãos entre as mãos de cada integrante do grupo em sinal de cumprimento e transmissão de boas energias.

Ao que se refere à museologia, ou seja, à criação de uma narrativa que contemple a proposta do museu, em apenas três visitas não houve a possibilidade de reconhecer tal narrativa. Já nas demais, foi possível identificar quatro eixos discursivos na fala dos educadores a partir da observação das visitas. Deste modo, o Museu Afro Brasil foi definido como um museu sobre o Brasil em cinco visitas; como um espaço que conta uma outra história do negro, de superação, e não de escravidão, contabilizando quatro visitas; um espaço que apresenta as influências da África no Brasil, com oito visitas; e um museu que desempenha sua função a partir da perspectiva do negro, contabilizando três visitas. Observa-se, então, uma coerência entre a proposta museológica do Museu Afro Brasil,

apresentada no segundo capítulo da presente dissertação com base em documentação pertinente, e o cotidiano das atividades da ação educativa.

### **3.3.5. Os conteúdos consagrados pela ação educativa**

O acompanhamento das visitas orientadas permitiu o conhecimento de uma série de conteúdos que são trabalhados pelos educadores com os alunos, visando formá-los a partir de uma determinada narrativa própria do Museu Afro Brasil, uma vez que essas narrativas são temáticas recorrentes a diversos educadores, o que poderia ser caracterizado como uma fala institucional por meio dos profissionais do Núcleo de Educação do mencionado museu.

O primeiro núcleo selecionado para a análise dos conteúdos a ele relacionados é *Trabalho e escravidão*. Acerca do tráfico negreiro, é desta maneira que a narrativa se apresenta: a viagem dos africanos a bordo do navio rumo à América levava cerca de três meses e, devido à falta de higiene a bordo e à má alimentação, os negros ficavam vulneráveis a todo tipo de doenças e até mesmo mortes dentro da embarcação.

Existe uma vasta historiografia sobre o tema tráfico negreiro e escravidão negra africana que apresenta resultados de pesquisas que divergem da perspectiva adotada pelo referido museu. Mais uma vez é preciso recordar que o problema não está em defender um ou outro ponto de vista específico. A questão é fornecer elementos para que o visitante tenha referência de que há uma determinada escolha narrativa em detrimento de outras, uma vez que a exposição segue critérios de seleção das peças de acordo com sua proposta museológica, ou seja, a partir da produção de um discurso específico.

Em seu artigo sobre a atividade comercial do lisboeta Francisco Pinheiro, comerciante de grosso trato que se envolveu com o comércio de escravos entre a África e a América (sua atuação se dava entre a Costa da Mina e Minas Gerais, passando por Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro), no século XVIII, e suas possibilidades de lucro com a atividade negreira, Vitorino (2009) discute algumas características desse negócio negreiro por meio de cartas trocadas entre Francisco Pinheiro e seus representantes comerciais na América e na África, os quais recebiam os escravos negros no porto e eram os responsáveis pela sua venda, posteriormente.



Pela leitura do texto, pode-se observar que esse comércio era de fato muito lucrativo no início do século XVIII, tendo em vista as perdas que Francisco Pinheiro já havia sofrido decorrentes do tráfico<sup>41</sup> e, ainda assim, dar prosseguimento a essa atividade.

Dentre as informações analisadas, estão as despesas que o comerciante tinha com os escravos desde o momento em que aportavam no litoral africano até a venda de todos os escravos na América portuguesa. Há dados sobre um carregamento de escravos que aportou no Rio de Janeiro em 14 de abril de 1715: em primeiro lugar, contabilizaram-se os gastos com alfândega, que representaram 50% dos custos. Em, seguida, o item saúde chegou a 16%, e contou com o gasto de uma “vezita da saúde”, quando um cirurgião procedeu oito sangrias em um negro doente dos olhos. Depois, a alimentação (consta na documentação que os alimentos fornecidos ao contingente recém-chegado foram feijão, farinha, água e sal), que correspondeu a 14% do total das despesas que eram geradas enquanto os negros aguardavam ou iam sendo feitas as vendas. Por fim, constam ainda os custos com vestuário, que abarcou também as esteiras para dormir (VITORINO, 2009).

Esses quadros demonstram um mínimo de cuidado com a “mercadoria”, uma vez que seu valor estava associado à sua mão de obra e, sem vida, não tinha valor algum, além de causar prejuízos ao comerciante. Isso não quer dizer que a escravidão teria sido mais amena porque houve gastos com alimentação ou saúde dos escravos, por exemplo, apenas demonstra que eles tinham de sobreviver enquanto aguardavam sua venda, o que demandava as despesas anteriormente mencionadas. Temos, assim, uma ideia dos custos gerados em decorrência do tráfico negreiro no início do século XVIII.

Outros gastos são também relevantes para a composição das despesas com o tráfico, mas não podem ser aferidos, pois a documentação é omissa com relação a elas:

(...) o valor do uso do navio e sua depreciação; os ordenados dos oficiais e da tripulação (uma tripulação que era, em geral, o dobro de um barco do mesmo porte engajado em outro tipo de comércio) – na contabilidade de Pinheiro Netto somente havia a comissão do capitão do navio –; as taxas pagas às autoridades africanas para que o barco pudesse comerciar em seus portos; o imposto cobrado por elas sobre cada escravo vendido; os presentes aos reis, régulos e seus representantes africanos; os gastos com água e alimentos, que tinham de ser

---

<sup>41</sup> Houve uma oportunidade em que o capitão de navio Antônio Cubellos, incumbido por Francisco Pinheiro de realizar a venda dos negros que chegaram no Rio de Janeiro em setembro de 1711, ao que tudo indica, fugiu com a mercadoria, aproveitando o alvoroço causado pela invasão dos corsários franceses no Rio de Janeiro. Mas mesmo depois disso, perda essa que lhe causou enorme prejuízo, o comerciante Francisco Pinheiro continuou com o negócio (VITORINO, 2009).

armazenados em enormes quantidades no navio; o pagamento do seguro; a perda de vidas durante a travessia; e o suborno a funcionários no porto de desembarque no Rio de Janeiro, para que a carga fosse mais rapidamente desembarçada (VITORINO, 2009, p. 11).

É importante destacar que, apesar dos riscos da empreitada comercial do tráfico negreiro, as pessoas envolvidas nesse negócio o faziam devido aos altos lucros que a atividade poderia lhes render e esse é um dado que não consta da intervenção dos educadores do Museu Afro Brasil. Existe apenas uma justificativa para a sua ocorrência: os negros africanos foram escravizados por causa dos conhecimentos que eles tinham na arte de manipular materiais como ferro e madeira, por exemplo.

Caso se atente para os debates existentes na historiografia africana, John Thornton (2004), autor de *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800*, argumenta que os africanos foram participantes ativos na formação do mundo atlântico, seja enquanto parceiros dos europeus no comércio (inclusive no comércio de escravos), seja enquanto atores na elaboração de uma cultura afro-americana nas Américas, a partir de sua condição de escravos. Já para Paul Lovejoy (2002), a tese central que perpassa o seu livro *A escravidão na África: uma história de suas transformações* é mostrar que ocorreu na África uma importante mudança estrutural em sua economia política, que transformou a história da escravidão africana e foi causada pelo simultâneo impacto dos tráficos atlântico e islâmico.

Nesse sentido, Thornton (2004) expõe nos capítulos 3 e 4 de seu livro que a escravidão era disseminada e inata à sociedade africana. E para refutar argumentos de especialistas – como Paul Lovejoy (2002) – que consideram a imposição do comércio de escravos como resultado das desigualdades comerciais e da pressão militar dos europeus, Thornton (2004) demonstra que o comércio atlântico de escravos foi resultado da escravidão interna já existente no continente africano. Nota-se, assim, o debate entre as ideias defendidas por Paul Lovejoy (2002) sobre a sociedade africana, e as críticas de Thornton (2004) às ideias de Lovejoy (2002).

Mas o ponto mais específico defendido por Thornton (2004), na África pré-colonial, diz respeito à relação capital-trabalho-terra, que, de acordo com ele, foi contrária ao que ocorreu na Europa e que, de certa forma, tornou-se um paradigma explicativo e auto-referenciado na análise empreendida por Lovejoy (2002). Para Thornton (2004), ao

contrário do que ocorria na Europa que, por adotar o sistema de propriedade privada da terra, não necessitava da coerção direta para que um indivíduo trabalhasse na mesma, na África a escravidão interna derivava da ausência de propriedade privada da terra, sendo a principal fonte de riqueza dessa sociedade a posse de outro ser humano.

Nestes moldes, por ser a terra corporativa, isto é, gerida por grupos sociais (concentrados em aldeias e clãs, por exemplo), a escravidão humana foi utilizada para forçar um indivíduo a trabalhar na terra.

Assim, esclarece-se que, de acordo com os autores apresentados, a justificativa para a escravidão negra é muito mais complexa do que apenas uma tentativa dos europeus em utilizarem os conhecimentos dos africanos em benefício próprio, mas tem a ver com o fato de o escravo se constituir como um bem diante da ausência de propriedade privada, além da existência da escravidão entre os próprios africanos antes da chegada dos europeus.

Com relação ao tratamento que era dispensado aos negros, de acordo com a documentação pesquisada por Vitorino (2009), eles eram tratados como coisa, não sendo compreendidos como pessoas, mas como objetos a serem trocados comercialmente por algo equivalente, e considerados como única propriedade privada na própria África. A cicatriz que costumeiramente os escravos levavam no lado direito do peito, com a marca feita por ferro indicando o nome do comerciante que fazia a transação, demonstrava essa relação (LISANTI FILHO, 1973 *apud* VITORINO, 2009).

Um outro ponto a ser analisado diz respeito ao tráfico em território africano. A historiografia mostra que o tráfico transatlântico não era o único a ser realizado. Havia também o tráfico transaariano e transíndico, que comercializava os negros dentro da própria África e também os levava para as Índias Orientais. Pesquisadores de renome já trataram do tema em suas publicações, como Alberto da Costa e Silva (2002), em *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*, por exemplo.

Outro autor importante a ser considerado é Elikia M'Bokolo (2009), que apresenta quadros informativos sobre as outras modalidades do tráfico negreiro, como o transaariano, cujas informações vão do século VIII até o século XVI, bem como o desencontro de dados a partir de diversos estudiosos do tráfico negreiro, os quais defendem cada um uma quantificação diferente a respeito do número de escravos chegados à América e também as perdas dos escravos no mar.

Por conta da discriminação sofrida pelos negros ainda hoje no Brasil, é senso comum se ouvir das pessoas que os africanos foram feitos escravos porque eram negros. Quando isso ocorre, inverte-se a ordem dessa relação. Conforme esclarecem Priore e Venâncio (2004), o que aconteceu foi o oposto, a discriminação por conta da escravidão, uma vez que esta precede o racismo.

Essa informação não é compartilhada com o público que é atendido pelo Núcleo de Educação, o que pode se configurar como um problema, pois permitiria a construção de uma ideia equivocada a respeito da escravidão no Brasil, o que poderia, conseqüentemente, fortalecer o discurso preconceituoso com relação aos afrodescendentes.

Uma vez na sala onde está localizada a instalação artística do navio negreiro, que é composta por vários elementos (instrumentos de tortura, reproduções artísticas do cotidiano a bordo do navio, objetos de trocas comerciais como os búzios e toda a reprodução multimídia que há com a projeção do vídeo), o foco narrativo dos educadores volta-se para as condições da viagem a bordo do navio, fundamentado na superpopulação das imagens de Thomas Clarkson, que seriam o ponto de partida para uma série de situações: um ambiente inóspito, com um amontoado de pessoas no porão e também alojadas em prateleiras para transportar mais negros, falta de higiene e alimentação inadequada, ocasionando doenças que poderiam progredir para a morte dos escravos.

Ao adentrarem nessa sala e visualizarem os elementos nela presentes, os visitantes logo identificam o assunto que será discutido e apontam para a estrutura de madeira reconhecendo-a como um navio negreiro. Entretanto, cabe esclarecer que não se trata da estrutura de um navio negreiro e nem há informações suficientes sobre a origem dessa peça e sua função parece ser meramente estética, criando uma atmosfera que cause incômodo aos visitantes, ao fazer alusão aos terrores da escravidão.

É preciso destacar que apenas alguns educadores afirmam não ser aquela estrutura pertencente a um navio negreiro, pois devido às suas dimensões de grande porte, não aportaria na praia. Assim sendo, era necessária a utilização de uma embarcação menor que faria o trajeto da praia até o navio, ancorado próximo às margens. Desta forma, a estrutura presente no Museu Afro Brasil é caracterizada por alguns educadores como sendo esse barco menor, responsável por desembarcar os escravos vindos no navio negreiro. Entretanto, a maioria dos educadores não menciona dado algum acerca dessa peça, que

ocupa quase em sua totalidade o centro da sala, e utilizam outros objetos para a construção de sua narrativa, quais sejam são as imagens de Johann Moritz Rugendas e Thomas Clarkson, além dos objetos de tortura expostos no espaço.

De todo modo, aquela estrutura não pode ser identificada como sendo de um navio negreiro, pois esses, além de serem estruturas enormes, compõem sítios arqueológicos formados por restos de embarcações naufragadas, constituindo um patrimônio cultural subaquático e, por estarem no fundo do mar, as pesquisas são realizadas por meio da arqueologia subaquática (RAMBELLI, 2006).

Com relação à narrativa divulgada nessa sala, é importante que os educadores tenham clareza dos conteúdos que apresentam aos visitantes. Se conhecerem a historiografia sobre o tema, os educadores possibilitam aos visitantes a oportunidade de produzirem seus conhecimentos de forma fundamentada. Do contrário, estarão formando-os a partir de discursos infundados, sem cientificidade alguma, prejudicando o seu desenvolvimento sobre o tema em questão.

Um dos problemas analisados decorrentes do tema escravidão diz respeito à análise de duas imagens, dispostas uma em frente da outra, conforme descrição realizada anteriormente no item 4.3.4 sobre a disposição dos negros a bordo do navio negreiro. Muitos educadores não problematizam as imagens sobre a acomodação dos negros no navio, cujo tratamento a elas dispensado deve ser encarado como representações da realidade, sujeitas a interpretações diversas.

A fala dos educadores é bastante semelhante às descrições do porão do navio feitas por Rugendas: superlotação dos navios, o que fazia com que os escravos fossem acomodados muito próximos uns aos outros – quase impossibilitados de se movimentarem – com poucas provisões alimentícias e grande ocorrência de doenças e mesmo mortes.

Rugendas baseou sua descrição do navio negreiro nas leituras que fez dos relatórios do Parlamento britânico e não foi o único. Outros viajantes, como o inglês Robert Walsh, também o fizeram nos mesmos moldes. E um detalhe importante é que a Inglaterra encabeçava, entre os séculos XVIII e XIX, uma forte campanha antiescravagista. Portanto, seus documentos não podem ser tomados como expressão da realidade, pois era preciso convencer as autoridades da necessidade do fim da escravidão, visto as atrocidades por ela produzidas (RODRIGUES, 2005).

Neste sentido, Jaime Rodrigues (2005), apresenta uma leitura diferente daquela comumente aceita e difundida sobre a imagem que se tem do navio negreiro, perpetuada por Rugendas. A proposta de seu capítulo de livro *Arquitetura naval: imagens, textos e possibilidades de descrições dos navios negreiros* é discutir os temas relacionados ao tráfico negreiro como históricos, que de fato foram, pois características tidas como absolutas para todo o período da escravidão foram, na verdade, produto de um tempo específico, o que deve ser levado em consideração ao se tratar do assunto:

A imagem que retrata o porão do navio feita por Rugendas poderia ser interpretada como um importante documento antiescravista, menos pelo que possui de verdade descritiva e mais pelo seu valor de denúncia. Entretanto, essa gravura não é apenas um documento de sua época: como toda iconografia, ela foi objeto de novas leituras do decorrer do tempo, ultrapassando seu sentido original e transformando-se em retrato cristalizado e fiel das condições em que o tráfico negreiro para o Brasil era realizado. Não por acaso, essa gravura tornou-se um clássico na ilustração de livros didáticos (RODRIGUES, 2005, p. 85).

Há casos em que escravos foram vistos sendo transportados no convés do navio, e não no porão; viagens que levavam cerca de 45 dias, e não três meses; um navio que geralmente levava cerca de 500 pessoas, quando utilizado para o tráfico, acrescentava mais cem escravos ao número total suportado pelo navio, e não necessariamente o dobro, o que causaria sua superlotação e eventuais danos à embarcação e à mercadoria (RODRIGUES, 2005).

Assim, pretendemos apenas demonstrar a complexidade que o tráfico negreiro envolvia e a necessidade de se mencionar outras características relativas a essa atividade comercial.

Desta forma, nota-se que o discurso utilizado pelos educadores a respeito do tráfico negreiro não explicita tais características discutidas anteriormente, mas concentra-se em um modelo mais cristalizado, focalizando o mais trágico da escravidão. Talvez isso ocorra porque o ponto alto da exposição de longa duração do Museu Afro Brasil parece ser o núcleo *História e Memória*, pois ali são apresentadas personalidades negras que tiveram sucesso profissional, apesar de todo o legado de preconceito étnico-racial existente no Brasil. Portanto, o referido museu aparenta salientar as características negativas do tráfico negreiro para, então, culminar na superação dos afrodescendentes, mensurada pelo destaque de cada indivíduo em sua área profissional de atuação.

De todo modo, acredita-se que a opção por não tensionar as problemáticas e contradições apresentadas anteriormente seja intencional, uma vez que existe uma proposta museológica que se realiza também na fala do educador. Assim, os conteúdos são discutidos em consonância com uma determinada narrativa, selecionada para a produção de um conhecimento específico sobre o assunto em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de investigar a atuação da ação educativa do Museu Afro Brasil junto aos grupos agendados para as visitas orientadas, esta pesquisa pretendeu verificar a confirmação ou não da hipótese de que essa ação educativa visa ao combate à discriminação étnico-racial por meio da prática da educação patrimonial, debruçando-se sobre o conceito de educação do Museu Afro Brasil.

A educação patrimonial, com sua dinâmica própria de funcionamento, exige um tempo de desenvolvimento para que os indivíduos se reconheçam enquanto comunidade, se apropriem de seu patrimônio e o valorizem. Ao analisar as visitas orientadas que foram observadas durante a pesquisa, constataram-se algumas características que podem ser consideradas enquanto critérios de ensino e aprendizagem, mas não necessariamente de educação patrimonial.

Nota-se, durante as visitas, uma preocupação em ensinar os alunos a lerem os objetos expostos, em informá-los sobre as características do estilo de vida dos africanos, em estimulá-los a reconhecerem a influência africana na cultura brasileira, além de ajudá-los a compreenderem que a discriminação contra pessoas negras é infundada, baseada em preconceitos.

Também foi possível verificar a descontinuidade das visitas, o que revela a crença de que, para se conhecer um museu, basta visitá-lo apenas uma vez. Conhecer um museu em sua complexidade e, ainda mais, como no caso do Museu Afro Brasil – cuja proposta exalta a população africana e afrodescendente – que atua na contramão do preconceito étnico-racial, não é suficiente em uma única visita. Ao contrário, sustenta-se a ideia de um projeto educativo, ao menos, de duração a médio prazo, no qual haja a possibilidade de discutir questões relacionadas ao tema do museu em questão, e numa ação que envolva escola e museu, ambos trabalhando para a diminuição da discriminação e para a criação de uma sociedade mais justa, que considere o outro em sua diferença e o respeite em sua cultura.

Reforça-se aqui a parceria entre escola e museu, uma vez que o público escolar é o de maior frequência ao museu e pela oportunidade de a visita a essa instituição se desenvolver a partir da escola e para ela retornar, para que haja o aproveitamento da



discussão ocorrida no espaço museal. Por outro lado, o próprio museu, enquanto detentor de uma dinâmica específica de educação, cuja atuação deve se basear em princípios científicos, não depende da escola para cumprir com seu propósito. Entretanto, se ainda não temos um museu que por si só seja capaz de modificar uma realidade social por meio de uma estrutura de fato educativa, a escola entra como mediadora entre o aluno e o museu.

Nesse sentido, avaliando os conceitos de educação e aprendizagem em sua vertente mais filosófica, considera-se que a atuação do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil realiza uma ação educativa voltada para a aprendizagem, preocupada com a construção de conteúdos relativos aos temas presentes na exposição de longa duração, e não para a educação. Concordamos, dessa maneira, com as considerações apresentadas por Gert Biesta: “Afirmo que a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*” (BIESTA, 2013, p. 30).

O autor afirma que os teóricos da aprendizagem a definem como a aquisição de algo externo, que estava fora do aprendente e torna-se resultado da aprendizagem. Porém, Biesta (2013) vai mais além, compreendendo a aprendizagem como uma reação a um distúrbio, como uma resposta à tentativa de reorganização e reintegração. É uma resposta ao outro, ao diferente. Já a educação ultrapassa os limites do aprender e ensinar, porque se define por ser uma intervenção na vida de alguém, que tornará essa vida melhor, mais completa, mais harmoniosa e, principalmente, mais humana (BIESTA, 2013).

Divergindo da concepção de que a educação é entendida, para muitos educadores, como um processo da infância para a vida adulta, que configura uma emancipação individual acompanhada pela social, Biesta (2013) adota um outro conceito para o termo, defendendo que, atualmente, o grande desafio da educação é de que maneira se pode reagir responsabilmente ao que e a quem é outro, como se pode viver pacificamente com o que e com quem é outro:

Aqui a tarefa e a finalidade da educação não são compreendidas em termos de disciplina, socialização ou treinamento moral, isto é, em termos de inserção e adaptação, mas é focada no cultivo da pessoa humana ou, em outras palavras, no cultivo da *humanidade* do indivíduo (BIESTA, 2013, p. 16).

Nesse sentido, compreende-se a importância do Museu Afro Brasil ao discutir as questões relacionadas à discriminação étnico-racial e dado o seu alcance de público – que

segundo o relatório anual de atividades 2010-2011 atendeu pouco mais de 47 mil pessoas entre visitas agendadas e espontâneas –, buscando formar pessoas mais humanas e tolerantes ao outro. Ocorre que a estratégia implementada no âmbito do Núcleo de Educação do museu em análise não está voltada para uma educação patrimonial, e sim para um processo de aprendizagem no qual o educador estimula o visitante para que ele aprenda determinados conteúdos ao longo da visita, seguindo uma tendência pedagógica presentes nos museus que enfatiza o papel da ação do sujeito na aprendizagem (MARANDINO, 2007). E sendo essa visita esporádica e muito pontual, que não tem sequência ao longo do processo educativo dos alunos, acentua a ausência de um reconhecimento identitário. O processo de se reconhecer enquanto parte de uma cultura afrodescendente, presente durante o desenvolvimento de uma ação de educação patrimonial, seria responsável por transformar o preconceito de um indivíduo em pertencimento a essa cultura.

Diante dessas considerações, responde-se negativamente à questão-problema formulada no início da presente investigação: A ação educativa do Museu Afro Brasil combate a discriminação étnico-racial por meio da prática da educação patrimonial?

A partir da sistematização realizada nesta dissertação do que vem a ser educação em museus e dos procedimentos científicos que devem ser adotados em âmbito museal, como compreender a exposição museológica como um documento, por exemplo, verificou-se que a alfabetização museológica, nos moldes em que foi apresentada ao longo do presente texto, está ausente da ação educativa do museu em análise. Muito pouco se discute sobre o que é ou para que serve o museu, tão pouco o que é uma exposição e como podem ou devem ser usados. Omitir essas informações no momento da introdução da visita ou mesmo antes dela, na sala de aula, é apresentar a exposição e o museu como sendo naturalizados, como uma verdade única, e não como uma interpretação da realidade, o que de fato são.

A presente pesquisa também observou o caráter ideológico do discurso apresentado durante as visitas orientadas, que busca legitimar um determinado argumento, mas sem base empírica, tornando seu discurso único, “verdadeiro”. No sentido de manter a coerência com a proposta museológica, que difunde o intercâmbio cultural entre África e Brasil, reconhece o negro como sujeito integrante da sociedade brasileira e exalta a figura do afrodescendente que subiu na vida (em contraposição à condição de escravidão à qual

os negros foram submetidos), a ação educativa do Museu Afro Brasil é realizada por meio da seleção intencional dos acontecimentos que serão relatados e daqueles que serão excluídos do discurso. Com o estabelecimento dessa eleição, ocorre a manipulação de fatos históricos, tal como se discorreu no capítulo anterior, no item sobre os conteúdos consagrados pela ação educativa. Para citar apenas dois exemplos, a escravidão entre os africanos não é mencionada e a narrativa sobre o tráfico a bordo do navio negreiro não condiz com a vasta historiografia sobre o tema.

Dessa forma, a atuação do Núcleo Educativo do Museu Afro Brasil se configura como sendo celebrativa à história dos africanos e dos negros no Brasil, procurando demonstrar toda a tragicidade da escravidão (ainda que, para isso, seja necessário omitir alguns fatos) para culminar na superação dos negros perante a escravidão à qual foram submetidos. Com essa assertiva, esta pesquisa não pretende amenizar a escravização dos negros, cujo processo durou três longos séculos no Brasil. A crítica aqui formulada, nesse ponto, está voltada para a omissão de determinados fatos históricos, o que faz com que a própria escravidão seja ainda mais acentuada durante as visitas, em desacordo com a historiografia.

Interessante notar que, mesmo não sendo um museu sobre a escravidão, e havendo apenas um núcleo sobre esse tema no museu entre os seis existentes, o assunto é ainda bastante discutido na ação educativa.

Na identificação dos fundamentos e pressupostos político-ideológicos do Museu Afro Brasil, observou-se que sua missão é “promover o reconhecimento, valorização e preservação da arte, da história e da memória cultural brasileira, tendo como referência a presença indígena, afro-brasileira e africana” (MUSEU AFRO BRASIL, 200?).

Com base na análise das visitas observadas, realmente o discurso presente na fala dos educadores diz respeito às populações africanas e à sua influência na cultura brasileira em diversos aspectos, como na dança, arte, culinária e religião, por exemplo. A interrelação entre essas duas culturas atlânticas deu origem à cultura afro-brasileira e estão presentes na composição da exposição de longa duração, cujos seis núcleos se referem a contextos africanos ou afro-brasileiros. Apesar de haver um pequeno núcleo de artigos indígenas, que contempla objetos de uso doméstico e adornos corporais produzidos de forma artesanal, ele

não é contemplado oficialmente dentro de um dos seis núcleos que compõem a mencionada exposição.

Sendo a referência negra a perspectiva pela qual se desenvolve a proposta museológica do museu em questão, não se confirmou a hipótese inicial de que o Museu Afro Brasil estaria de acordo com a tese de von Martius, de que o Brasil seria formado pelas três raças (branca, negra e indígena). Por outro lado, o que se constatou foi a defesa da formação da cultura brasileira pela vertente africana, excluindo a participação europeia (que só é mencionada em seu papel como mantenedora do tráfico negreiro) e quase sem citar os indígenas, o que permitiria uma pequena mudança no texto de von Martius: o autor oitocentista considera a matriz portuguesa como o rio mais caudaloso da cultura brasileira, como aquela que teve maior importância na formação do Brasil, relegando a papéis secundários os índios e africanos. Já para o Museu Afro Brasil, que desenvolve sua ação educativa no sentido de ser celebrativa à história dos negros na África e no Brasil, o rio mais caudaloso parece ser o africano, como parte considerável e fundamental para a formação da identidade nacional.

Para a escolha do procedimento utilizado por meio do qual seria realizada a pesquisa, bem como a própria configuração do objeto de análise – uma vez que ambos foram sendo constituídos ao longo do trabalho – foi necessário, primeiramente, a ambientação no museu em questão, analisando sua proposta museológica por meio de documentos normativos e publicações próprias, conhecendo o seu funcionamento no que diz respeito ao Núcleo de Educação, bem como observar empiricamente a dinâmica própria de realização das visitas orientadas.

Dessa forma, foi possível identificar determinados padrões que eram seguidos pelo corpo de educadores do Museu Afro Brasil, o que possibilitou o estabelecimento de categorias de análise e de relações entre elas, permitindo tanto uma visão geral do funcionamento das atividades realizadas pelos educadores quanto um detalhamento maior no que diz respeito às problemáticas próprias que surgem durante a ação educativa, como a seleção do roteiro e mesmo da narrativa apropriada pelo educador.

Ressalta-se que a realização desta investigação foi possível não sem dificuldades no âmbito do objeto da pesquisa. Por um lado, houve resistência por parte de alguns poucos educadores, que não queriam que as visitas desenvolvidas por eles fossem observadas,

manifestando-se verbalmente, em algumas oportunidades, não se sentirem à vontade com a presença da pesquisadora e, em outras, solicitando que não fossem acompanhados durante o desenvolvimento de suas atividades no museu.

De outro modo, a grande maioria dos integrantes do Núcleo de Educação foi bastante receptiva à observação de suas ações durante as visitas, com os quais foi possível trocar experiências e conhecimentos relacionados aos temas da pesquisa.

A partir dessas reflexões, seguem algumas possibilidades de atuação, considerações a título de sugestão ao Núcleo Educativo do Museu Afro Brasil com base nas observações realizadas ao longo desta pesquisa.

No caso do Museu Afro Brasil, o acolhimento é o primeiro contato dos visitantes com o museu, que poderia ser convidativo, instigando-os e estimulando-os a participarem ativamente da visita. Entretanto, o excesso de negativas presente na fala do profissional responsável por receber os grupos (nas dependências do museu não se pode correr, falar alto, tocar nas obras, comer etc.) não torna o espaço museal um lugar atrativo.

Assim, uma primeira sugestão que pode ser levantada é a possibilidade de se modificar esse discurso a partir das ações que se gostaria de ver nos grupos, como, por exemplo, a participação dos visitantes na leitura das peças, o questionamento sobre os temas presentes na visita e a interação do grupo com o educador, que encoraja a participação dos visitantes, entre outras. No lugar de apresentar apenas uma lista de proibições, que são extremamente importantes e permitem o bom funcionamento do museu, levantar também as possibilidades de ações permitidas durante a visita.

Após a etapa do acolhimento, a próxima fase da visita é a introdução, fundamental para que o educador conheça as características particulares de cada grupo e elabore o roteiro mais adequado às suas necessidades. Nessa etapa, é necessário que o educador tenha sensibilidade com o grupo para que a visita possa ser aproveitada ao máximo, utilizando inclusive uma linguagem inteligível por todos os integrantes e buscando facilitar e melhorar a exploração do museu no decorrer da visita.

Na preparação dos roteiros, não basta que os educadores dominem o conteúdo, e aqui há que se pensar que conteúdo está sendo difundido pelo museu em questão. Os educadores, ao se reconhecerem enquanto afrodescendentes e se autodenominarem pertencentes à cultura afro-brasileira, tomam parte de um discurso militante, de defesa dos

direitos de uma comunidade negra. Dessa forma, sem nem se darem conta do problema, acabam reproduzindo uma narrativa ideológica em vez de científica, dado o seu envolvimento com a causa. Conhecer o conteúdo é apenas uma parte da ação educativa, mas os educadores também precisam ter formação em educação e conhecer os processos de ensino e de aprendizagem, buscando, assim, formar indivíduos tolerantes ao outro.

Por fim, defende-se uma parceria mais concreta entre museu e escola. Por meio dela, haveria a formação de professores pelo Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil, capacitando-os para utilizarem a pedagogia do museu em suas escolas e, assim, realizarem a visita ao espaço museal de forma processual e lograrem resultados de fato educativos, capazes de transformar o indivíduo para que o mesmo conviva pacificamente com o outro, rumo a uma sociedade mais humana.

## FONTES

ARAÚJO, Emanuel. Museu Afro Brasil – Um Conceito em Perspectiva. IN: MUSEU AFRO BRASIL. *O Museu Afro Brasil*. São Paulo: Banco Safra, 2010.

ASSOCIAÇÃO MUSEU AFRO BRASIL. *Estatuto Social*. São Paulo, 2008.

ATLÂNTICO Negro – Na rota dos orixás. Brasília, 1997. Filme documentário 35mm., color. Duração: 53 min., 41 seg. Diretor: Renato Barbieri. Projeto e Roteiro: Victor Leonardi e Renato Barbieri. Idealização e realização: Videografia; Instituto Itaú Cultural. Patrocínio: Ministério da Cultura; GDF-SCE; Pólo de Cinema e Vídeo do DF; Fundação Cultural do Distrito Federal.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. *Carta de Petrópolis*. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Carta de Nova Olinda – Casas do Patrimônio*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Política Nacional de Museus*. Brasília, DF, 2003.

CAMPINAS. Resolução de Tombamento nº 115/2011, referente ao Seminário Presbiteriano do Sul.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola*. Disponível em: <[http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/lugares\\_aprender.aspx](http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/lugares_aprender.aspx)>. Acesso em: 02 set. 2013b.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Programa Cultura é Currículo*. Disponível em: <<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 02 set. 2013c.

MUSEU AFRO BRASIL. Exposição de longa duração. (curadoria de Emanuel Araújo). Museu Afro Brasil, São Paulo, 2004 – atual.

\_\_\_\_\_. *O Museu Afro Brasil*. São Paulo: Banco Safra, 2010.

\_\_\_\_\_. *Museu Afro Brasil*. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Uma visita ao Museu Afro Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Livro de registro de visitas espontâneas*, com registros do ano de 2013.

\_\_\_\_\_. *Missão. Visão. Valores e princípios. Objetivos*. Arquivo eletrônico em Portable Document Format (PDF), 200?

\_\_\_\_\_. *Plano Museológico*. Dezembro de 2011.  
\_\_\_\_\_. *Programa de Educação*. Arquivo eletrônico em Portable Document Format (PDF), s/d.

\_\_\_\_\_. Questionários de avaliação da visita de grupo agendado, referentes às visitas analisadas do ano de 2013.

\_\_\_\_\_. Questionários prévios referentes ao agendamento de visita, referentes às visitas analisadas do ano de 2013.

PEREIRA, José Hermes Martins. *Notas sobre II Encontro Nacional de Educação Patrimonial: Iphan Ouro Preto-MG, 17 a 21 de julho de 2011*. Disponível em: <http://educacaopatrimonial.files.wordpress.com/2010/08/notas-sobre-ii-enep-historiador.doc>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SÃO PAULO. Balanço patrimonial e relatório de atividades, referentes aos anos de 2009 e 2010. *Diário Oficial* [do Estado de São Paulo], São Paulo, SP, 121 (47), 15 mar 2011, p. 41-43.

SÃO PAULO. Balanço patrimonial e relatório de atividades, referentes aos anos de 2010 e 2011. *Diário Oficial* [do Estado de São Paulo], São Paulo, SP, 122 (56), 23 mar 2012, p. 104-105.

SÃO PAULO. Contrato de Gestão nº. 37/2009. Refere-se ao gerenciamento e execução de atividades e serviços a serem desenvolvidos no Museu Afro Brasil. *Diário Oficial* [do Estado de São Paulo], São Paulo, SP, 119 (118), 26 jun. 2009. Seção I, p. 34-37.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº. 44.816, de 1º de junho de 2004. Dispõe sobre a criação do Museu Afro Brasil.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº. 47.602, de 21 de agosto de 2006. Revoga o Decreto nº 44.816, de 1º de junho de 2004, que dispõe sobre a criação do Museu Afro Brasil.



## REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. *Carolina Maria de Jesus*. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/herois/herois/carolinamariadejesus>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ARANTES Neto, Antônio Augusto. Revitalização da Capela de São Miguel Paulista. IN: ARANTES NETO, Antônio Augusto (org.). *Produzindo o passado*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. IN: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AZANHA, José Mário Pires. A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. IN: \_\_\_\_\_. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *O que falar quer dizer*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. História nacional em São Paulo: o Museu Paulista em 1922. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo. N. Sér. v. 10/11, p. 79-103, 2002-2003.

CABRAL, Magaly. Educação Patrimonial x Educação Museal? IN: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. *Sociedade e educação patrimonial*. Disponível em: <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=131>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

CONTIER, Arnaldo Daraya. O nacional na música erudita brasileira: Mário de Andrade e a questão da identidade cultural. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, vol. 1, ano 1, nº. 1, p. 1-21, out/nov/dez 2004.

COSTA, Emília Viotti da. *A abolição*. 8ª ed. São Paulo: Unesp, 2008

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Sobre os silêncios da lei: lei costumeira e positiva nas alforrias de escravos no Brasil do século XIX. IN: \_\_\_\_\_. *Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CURY, Cláudia Engler. Educação Patrimonial e as interfaces com o ensino de História: os museus de rua em São Paulo. *História Revista*, Goiânia, vol. 14, nº 01, 37-50, 2009.

CUSTÓDIO, Luiz Antônio Bolcato. Educação Patrimonial: experiências. IN: BARRETO, Euder Arrais et. al. *Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados*. Goiânia, 2008.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de História. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FLICKINGER, Hans-Georg. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 220-233, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4 ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo. Fontes arqueológicas: os historiadores e a cultura material. IN: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES. *Biografia de Ruth de Souza*. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/biografia-de-ruth-de-souza/>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaQuemSomos.aspx?contextmenu=quemso>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. IN: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: trajetórias. IN: BARRETO, Euder Arrais et. al. *Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados*. Goiânia, 2008.

GUARINELLO, Norberto Luiz; JOLY, Fábio Duarte. As cidades e o passado da nação: ideias para a preservação do patrimônio edificado urbano no Brasil. *História Revista*, Goiânia, vol. 10, nº 01, p. 97-112, 2005.

HEIN, George E. Museum Education. IN: MACDONALD, Sharon (org.). *A companion to Museum Studies*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.

HIRST, Paul H. *O que é ensinar?* Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ompombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação Patrimonial. IN: BARRETO, Euder Arrais et. al. *Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados*. Goiânia, 2008.

INFOESCOLA. *Navio negreiro*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2011/07/navio-negreiro.jpg>>. Acesso em: 16 set 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Política Nacional de Educação Museal*. Disponível em: <<http://pnem.museus.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Página Inicial*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaInicial.do>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

JULIÃO, Leticia (coord.); BITTENCOURT, José Neves (org.). *Cadernos de Diretrizes Museológicas 2 - Mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. As modalidades de educação: informal, não-formal, formal. IN: \_\_\_\_\_ . *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARANDINO, Martha. Museu e escola: parceiros na educação científica do cidadão. IN: CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. 5ª. Petrópolis: Vozes, 2007.

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações*. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MELLO, Mário Vieira de. *O conceito de uma educação da cultura com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, nº. 34, p. 9-24, 1992.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses: depoimento [31 de março de 2011]. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 24, n. 48, p. 405-431, julho-dezembro de 2011. Entrevista concedida a Luciana Quillet Heymann e Aline Lopes de Lacerda.

\_\_\_\_\_. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, nova série v. 2, p. 9-42, jan/dez 1994.

NATAL, Caion Meneguello. Mário de Andrade em Minas Gerais: em busca das origens históricas e artísticas da nação. *História Social*, Campinas, nº. 13, p. 193-207, 2007.

NORA, Pierre. Memória: da liberdade à tirania. *Revista MUSAS*, Rio de Janeiro, n. 04, p. 06-10, 2009.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PARÉS, Luis Nicolau. Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás. *Afro-Ásia*, Salvador, ed. 21-22, (1998/1999), p. 367-375

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PORTAL DO PROFESSOR. *Negros no fundo do porão de navio (1835)*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/8514/imagens/46a15f1.jpg>>. Acesso em: 16 set 2013.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

RAMBELLI, Gilson. Arqueologia de naufrágios e a proposta de estudo de um navio negreiro. *Revista de História da Arte e Arqueologia*. Campinas, n. 06, 2006, p. 97-106.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

RODRIGUES, Jaime. Arquitetura naval: imagens, textos e possibilidades de descrições dos navios negreiros. IN: FLORENTINO, Manolo. *Tráfico, cativo e liberdade – Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RODRIGUES, Marly. *Imagens do passado: a instituição do patrimônio em São Paulo 1969-1987*. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado; CONDEPHAAT; FAPESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Brasil na década de 1910. 3ª ed.* (versão para download). São Paulo: Memórias, 2010.

\_\_\_\_\_. *O Brasil na década de 1920. 3ª ed.* (versão para download). São Paulo: Memórias, 2010b.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out/2001.

SANTOS, Eufrázia Cristina Menezes. Gilroy, Paul. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001 (resenha). *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 45, n. 1, 2002.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Museu e educação: conceitos e métodos*. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=museu%20e%20educaC3%A7%C3%A3o%3A%20conceitos%20e%20m%C3%A9todos%20em%20todos%20os%20museus%20do%20Brasil&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rem.org.br%2Fdownload2FMUSEU\\_E\\_EDUCA\\_O\\_conceitos\\_e\\_m\\_todos\\_Porto\\_Alegre5B1%5D.pdf&ei=MnpkUL6HLoTa8ASvhYHgAQ&usq=AFQjCNGAA4wAphU\\_1orXG7b6GQbSnsUYQ](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=museu%20e%20educaC3%A7%C3%A3o%3A%20conceitos%20e%20m%C3%A9todos%20em%20todos%20os%20museus%20do%20Brasil&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rem.org.br%2Fdownload2FMUSEU_E_EDUCA_O_conceitos_e_m_todos_Porto_Alegre5B1%5D.pdf&ei=MnpkUL6HLoTa8ASvhYHgAQ&usq=AFQjCNGAA4wAphU_1orXG7b6GQbSnsUYQ)>. Acesso em: 27 set. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SLENES, Robert. As provações de um Abraão africano: a nascente nação brasileira na *Viagem alegórica* de Johann Moritz Rugendas. *Revista de História da Arte e Arqueologia*, Campinas, n. 02, 1995/1996, p. 271-294.

SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sergio Célio. (org.) *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: UFSM, 2007.

SOUZA, Marcelo de Salette. *A configuração da curadoria de arte afro-brasileira de Emanuel Araujo*. São Paulo: USP, 2009. 256 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

TV CÂMARA. *Semana da Consciência Negra – Exposição celebra escritora que foi catadora de papel*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/CAMARA-HOJE/190549-SEMANA-DA-CONSCIENCIA-NEGRA-EXPOSICAO-CELEBRA-ESCRITORA-QUE-FOI-CATADORA-DE-PAPEL.html>>. Acesso em 09 mai. 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *USP cria segundo curso de Pós-Graduação em Museologia do país*. Disponível em: <<http://www5.usp.br/11104/usp-cria-segundo-curso-de-pos-graduacao-em-museologia-do-pais/>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Escola de Museologia*. Disponível em: <<http://www.unirio.br/museologia/escolademuseologia/apresentacao.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

VALOR. *Museu Afro inaugura escultura de Zumbi no Dia da Consciência Negra*. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/cultura/1101848/museu-afro-inaugura-escultura-de-zumbi-no-dia-da-consciencia-negra>>. Acesso em: 22 nov 2013.

VITORINO, Artur José Renda. A organização mercantil no Império Português: as atividades de Francisco Pinheiro nos circuitos intra-ultramarinos do comércio mineiro e carioca com a costa africana no século XVIII. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. *Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética*. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

VON MARTIUS, Carl. F. P. Como se deve escrever a história do Brasil. IN: \_\_\_\_\_, *O estado do direito entre os autóctones do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

## ANEXO A – Questionário prévio referente ao agendamento de visita



## NÚCLEO DE EDUCAÇÃO

## Questionário prévio referente ao agendamento de visita

Caro (a) responsável,

Solicitamos o preenchimento do questionário abaixo e o envio do mesmo por e-mail ([agendamento@museuafrobrasil.org.br](mailto:agendamento@museuafrobrasil.org.br)) em até três dias antes da data visita a fim de garantir um melhor atendimento ao grupo.

Ressaltamos que o Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil tem como foco estrito de suas visitas e atividades os objetos, obras de arte, textos e documentos que estão expostos no acervo ou nas exposições temporárias e que, portanto, assuntos que não estão contemplados nestes espaços não serão abordados durante as visitas ou atividades.

É importante lembrar que a visita tem duração de 1h15min. E dependendo da faixa etária do grupo pode conter uma atividade no princípio ou ao final da visitação.

**O trabalho realizado pelo Núcleo de Educação junto aos visitantes é qualitativo e não quantitativo, isto é, não serão contempladas todas as exposições, nem mesmo todos os espaços do acervo do Museu Afro Brasil.**

A saber, abaixo seguem os núcleos que constituem nosso acervo:

1. África: diversidade e permanências: a arte e a cultura de algumas populações africanas.
2. Trabalho e escravidão: tecnologia e conhecimento africano nos âmbitos rural e urbano.
3. As religiões afro-brasileiras: dimensões da espiritualidade africana no Brasil.
4. Festas: o sagrado e o profano: as várias festas brasileiras relacionadas a herança africana.
5. História e Memória: personalidades afrodescendentes no Brasil.

6. Artes Plásticas: a mão afro-brasileira: artistas negros e mestiços na produção da arte brasileira.

Para maiores informações sobre o acervo (Longa duração) e exposições temporárias, acesse o link *Exposições* em nosso site: [www.museuafrobrasil.org.br](http://www.museuafrobrasil.org.br).

Nome da Instituição:

Data da visita:

Horário:

Contato da instituição (Tel/E-mail):

Endereço:

Faixa etária/série:

1. O responsável pela solicitação da visita já conhece o acervo do Museu Afro Brasil (fez visita com educador, participou de formação etc)?

2. Qual o objetivo da visita?

( ) Conhecer o acervo/exposição temporária

( ) Dar início a um projeto (aula/curso) que será desenvolvido na instituição

( ) Concluir um projeto (aula/curso) que foi desenvolvido na instituição

( ) Outro Especifique: \_\_\_\_\_

3. Caso tenha sido realizada alguma atividade ou estudo anterior à visitação que tenha tido como foco as exposições do Museu Afro Brasil ou a cultura afro-brasileira descreva brevemente os temas que foram trabalhados.

4. Indique os **assuntos** ou **núcleos** considerados prioritários para serem abordados por nossos educadores durante a visitação ao Museu Afro Brasil (caso a indicação seja por núcleo, escolha no máximo três).

5. O grupo costuma visitar espaços culturais? Com que frequência? Cite alguns espaços já visitados.

6. Existem pessoas com deficiências em seu grupo? (É imprescindível que tenhamos esse dado, pois o Museu Afro Brasil conta com material e educadores preparados para



atender ao público especial, desde que sejamos avisados com antecedência). Em caso afirmativo, especifique a deficiência.

Observações:

**ATENÇÃO:** É de extrema importância que todos os acompanhantes (adultos responsáveis pelo grupo) estejam de posse das informações contidas neste questionário, pois elas são essenciais para o bom andamento da visita.

Atenciosamente,  
Núcleo de Educação