

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

DIEGO LOPES XAVIER

EDUCAÇÃO NO MUSEU DE ARTE DO RIO: UMA MIRADA À PEQUENA
ÁFRICA SOB A SOMBRA DOS MEGAEVENTOS NO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro

2019

DIEGO LOPES XAVIER

EDUCAÇÃO NO MUSEU DE ARTE DO RIO: UMA MIRADA À PEQUENA
ÁFRICA SOB A SOMBRA DOS MEGAEVENTOS NO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Guaracira Gouvêa de Sousa

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Mara Cristina e Marcos Antônio, meus irmãos Aline e Bruno e avós Almerinda e Noêmia, pelo apoio e carinho que sempre me dedicaram em toda minha trajetória até aqui, não medindo esforços em construir, entre nós, um ambiente de fraternidade, companheirismo, amor e segurança, valores que carrego também para minha vivência profissional.

À minha namorada, Amanda, por dividir comigo, sempre com a doçura que lhe é característica, as preocupações, êxitos e alegrias que extrapolam a academia, mas que foram todos momentos determinantes para me fazer seguir em frente em diferentes aspectos da vida.

À Prof^a Dr^a Guaracira Gouvêa de Sousa, minha orientadora e amiga, pelos ensinamentos compartilhados, além da confiança e dedicação brindados desde o início da pesquisa que resultou neste trabalho. O privilégio em dividir pensamentos e experiências com a Prof^a Guaracira levarei comigo para além da academia, para toda minha trajetória profissional e, principalmente, de vida.

À equipe de Educação do Museu de Arte do Rio, em especial a Izabela Pucu, Thyago Correa, Priscilla Souza, André Vargas, Letícia Caetano e Gean Barbosa por contribuírem diretamente com esta pesquisa através de autorizações, assessoria, compartilhamento de informações, e – não menos importante – pelos relatos, conselhos e companhia durante minha estadia como educador e como pesquisador no MAR.

Aos amigos, desde aqueles da infância até os mais recentes, pelos momentos de descontração, mas igualmente os de força e incentivo.

*“Cada novo amigo que ganhamos no
decorrer da vida aperfeiçoa-nos e
enriquece-nos, não tanto pelo que nos dá,
mas pelo que nos revela de nós mesmos.”*

(Miguel Unamuno)

Homenagem à amiga Prof^a Dr^a Guaracira Gouvêa e ao amigo Gabriel de Almeida
Guimarães Passos, *in memoriam*.

RESUMO

Em agosto de 2002, o Rio de Janeiro foi escolhido como sede dos Jogos Pan-Americanos de 2007, inaugurando uma larga sequência de megaeventos realizados ou em parte sediados na cidade, estendida até a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016. Imersa no ciclo de grandes eventos internacionais, a cidade foi palco de intervenções que modificaram e seguem interferindo sua dinâmica social. Uma das zonas da cidade mais impactadas por estas intervenções foi a região portuária, berço das tradições histórico-culturais africanas e afro-brasileiras no Rio de Janeiro, e por isto conhecida como Pequena África. As investidas em curso nesta parte da cidade têm desdobramentos de cunho racial. A ação articulada entre remoções da população pobre, majoritariamente negra; cooptação dos símbolos africanos; e importação de modelos de urbanização inspirados no norte global para o Rio de Janeiro se condensam numa neblina de invisibilização da herança africana da região portuária em razão de um projeto eurocentrado de cidade e revelam a manifestação do que autores vinculados a teorias pós-coloniais têm denominado colonialidades do poder, do saber e do ser. Neste contexto de perturbações na região portuária, foi inaugurado o Museu de Arte do Rio (MAR), com uma proposta de integrar arte, cultura visual e educação. O escopo desta dissertação é delineado pela investigação de uma práxis coletiva: a atuação da equipe de Educação do MAR, através de estudo de caso de suas atividades educativas, diante do cerco físico e simbólico em torno da Pequena África.

Palavras-chave: Educação Museal; Megaeventos; Museu de Arte do Rio; Pequena África

RESUMEN

En agosto de 2002, Río de Janeiro fue elegida la sede de los Juegos Panamericanos de 2007, lo que inauguró la larga secuencia de megaeventos celebrados o parcialmente organizados en la ciudad, que se extendió hasta el Mundial de Fútbol de 2014 y los Juegos Olímpicos y Paralímpicos de 2016. Inmersa en el ciclo de los grandes eventos internacionales, la ciudad fue el escenario de intervenciones que cambiaron y siguen modificando su dinámica social. Una de las zonas de la ciudad más impactadas por las intervenciones fue la llamada región portuaria, la cuna de las tradiciones históricas y culturales africanas y afrobrasileñas en Río de Janeiro, y por eso conocida como la Pequeña África. Las vigentes agresiones en esta parte de la ciudad tiene rasgos raciales. La articulación entre las remociones de la población pobre, mayoritariamente negra; la cooptación de símbolos africanos bajo la perspectiva del mercado y la importación de proyectos urbanísticos del norte global para Río de Janeiro se convirtió una niebla que invisibiliza la herencia africana de la región portuaria ante el proyecto eurocéntrico y desnudan lo que autores que provienen de las tradiciones poscoloniales llaman colonialidades del poder, del saber y del ser. En este contexto de agresiones a la región portuaria se edificó el Museo de Arte de Río (MAR), bajo la propuesta de integrar el arte, la cultura y la educación. El objetivo de esta disertación es la investigación de una praxis colectiva: cómo actúa el equipo de Educación del MAR, a través de estudio de caso sobre sus actividades educativas ante las agresiones físicas y simbólicas a la Pequeña África.

Palabras clave: Educación Museal; Megaeventos; Museo de Arte de Río; Pequeña África

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa da Zona Portuária do Rio de Janeiro, que converge com o território da Pequena África, na região Central da cidade.....	18
FIGURA 2 – Uma das galerias da exposição “Do Valongo à Favela: imaginário e periferia”, em cartaz entre maio de 2014 e maio de 2014.....	60
FIGURA 3 – Mostra “A Pequena África e o MAR de Tia Lúcia”, em exposição entre novembro de 2018 e março de 2019.....	61
FIGURA 4 – Relatório de Atividades da ação educativa “Rio de ontem, Rio de hoje”, realizada em março de 2016.....	66
FIGURA 5 – Páginas do Formulário de Proposição e Acompanhamento da conversa de galeria “Zonas de sombra e zonas de luz”, de maio e 2014.....	67
FIGURA 6 – Relatório de Atividades da ação educativa “Mão de obra”, realizada em novembro de 2017.....	71
FIGURA 7 – Parte do conjunto de cartas da primeira versão de “Rio de ontem, Rio de hoje”, com fotos de lugares do Centro do Rio de Janeiro. Representação de dinâmica da segunda etapa da atividade educativa.....	74
FIGURA 8 – Uma das galerias que compunham a exposição “O Abrigo e o Terreno: Arte e sociedade no Brasil I”. À direita, quadros da série Ação 3, de Yuri Firmeza.....	85
FIGURA 9 – Exposição “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital”. À esquerda, a liteira e a gravura que ambientam a conversa de galeria “Quem é você na liteira?”.....	88
FIGURA 10 – Rosana Paulino. Série Bastidores. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura. 1997.....	92
FIGURA 11 – Páginas do Formulário de Proposição e Acompanhamento da ação educativa “A carne mais barata”.....	99
FIGURA 12 – Ayrson Heráclito. Série “Boris”. Fotografias 100x100 cm. 2014.....	103
FIGURA 13 – Parte dos dois baralhos que compõem a atividade educativa “Benza dez”.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de ações educativas selecionadas após análise de conteúdo dos Relatórios de Atividades, Formulários de Proposição e Acompanhamento e cronogramas dos Grupos de Trabalho e respectivas datas de realização.....	68
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Fipe/Zap	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GT	Grupo de Trabalho
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MAR	Museu de Arte do Rio
MHN	Museu Histórico Nacional
ODEPA	Organização Desportiva Pan-Americana
OUC	Operação Urbana Consorciada
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PPGEdu-UNIRIO	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
1. AS FUNDAÇÕES DA PEQUENA ÁFRICA	17
2. APORTAM NO RIO DE JANEIRO OS MEGAEVENTOS INTERNACIONAIS .	28
3. MAPEAMENTO DAS FENDAS SUBMERSAS	32
4. ROTAS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUSEAL.....	44
5. A EDUCAÇÃO NA ESCOL(H)A DO OLHAR.....	58
6. UMA BÚSSOLA PARA A EXPEDIÇÃO NO MAR.....	64
7. DIÁRIO DE BORDO	71
7.1. RIO DE ONTEM, RIO DE HOJE	733
7.2. QUANDO A CASA VIRA RUA	811
7.3. QUEM É VOCÊ NA LITEIRA?	86
7.4. A CARNE MAIS BARATA.....	92
7.5. MÃO DE OBRA.....	100
7.6. BENZA DEZ	105
7.7. APREENSÕES À VISTA	115
8. RASCUNHOS CARTOGRÁFICOS.....	120
REFERÊNCIAS	1233

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa guarda relação próxima com parte de minha formação acadêmica e experiência de trabalho, ou seja, reflete pontos importantes de minha trajetória. Em consonância com o historiador francês Antoine Prost (2008), assumo que dissertar sobre um fato é, sobretudo, olhar para nós mesmos. Recuso, então, a posição do observador imparcial, desapaixonado, da realidade.

Completei, em 2016, a graduação em licenciatura e bacharelado em História na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde participei como bolsista no Programa de Educação Tutorial pesquisando sobre expressões culturais populares. Entre 2012 e 2014, minha dedicação na academia esteve dividida entre os compromissos das disciplinas do curso e o desenvolvimento da investigação junto a comunidades ligadas a escolas de samba na cidade de Niterói, com especial atenção para o Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Cubango. Esta foi uma importante oportunidade de contato, enquanto futuro historiador, com manifestações culturais marginalizadas pelas narrativas historiográficas das elites, que em grande parte conheci nas salas de aulas. Foi, portanto, na UFF onde pude confrontar, de forma programada e consciente, distintos olhares acerca da história e perceber a perversidade da imposição de uma verdade absoluta acerca da trajetória humana no mundo.

Em 2015, já trilhando os últimos passos da graduação, fui contratado pelo Museu de Arte do Rio (MAR), onde desempenhei as atividades de educador e integrei o Grupo de Trabalho (GT) Eu, a Cidade e o Outro. As questões relacionadas aos temas de identidade/alteridade e território, principalmente o que recebeu o museu, moviam a prática e a reflexão do GT que me envolvia.

Embora já tivesse certo conhecimento sobre a ocupação da região portuária do Rio de Janeiro, no MAR pude aprofundar os estudos sobre o assunto e me inteirar do programa de intervenções e transformações às quais aquela parte do Centro foi submetida naqueles anos. Obviamente essas reflexões fizeram parte da minha atuação como educador do museu e me dei conta que o mesmo ocorria com os demais, mesmo aqueles pertencentes a outros GT's. Distante, portanto, de pretensões autobiográficas, esta pesquisa se baseia em anseios e inquietações de uma prática coletiva.

Ademais, ao recordar o papel protagonista dedicado ao programa pedagógico na concepção do MAR, posso afirmar que além da educação de seus públicos, o museu também educa seus trabalhadores, através de ações programadas de formação interna ou

das trocas cotidianas entre os trabalhadores mediadas pelas ações e exposições do MAR. Motivado, então, a narrar uma história compartilhada por muitos braços, mentes e corações, mas também em parte negligenciada por anacrônicas hierarquias ainda observados em museus e centros culturais, que relegam à educação uma atribuição coadjuvante, o Museu de Arte do Rio, em especial suas atividades educativas, se tornaram objeto de estudo desta pesquisa inserida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO).

INTRODUÇÃO

Em 24 de agosto de 2002, durante a XL Assembléia Geral da Organização Desportiva Pan-Americana (ODEPA), o Rio de Janeiro foi escolhido como cidade-sede dos XV Jogos Pan-Americanos de 2007, inaugurando uma longa sequência de megaeventos internacionais sediados ou em parte realizados na cidade. Na esteira do evento esportivo, a cidade foi sede dos V Jogos Mundiais Militares em 2011, da XXVIII Jornada Mundial da Juventude de 2013, dos Jogos da XXXI Olimpíadas e dos Jogos da XV Paralimpíada, os dois últimos em 2016; e participou da realização, junto a outras 11 capitais brasileiras, da Copa do Mundo de 2014. Os eventos em cadeia foram acompanhados de diversas e intensas intervenções no espaço urbano que impactaram e seguem interferindo em suas dinâmicas sociais. As zonas oeste, norte e central foram os principais alvos dessas intervenções, expressas por programas de reestruturação urbana e processos de segregação social.

Como parte dos preparativos para receber os referidos megaeventos internacionais, em especial a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, a região portuária, zona do Centro do Rio de Janeiro, foi enquadrada no projeto Porto Maravilha. Concebido como uma Operação Urbana Consorciada (OUC), o projeto Porto Maravilha é uma plataforma integrada entre o poder público e um consórcio de empresas, denominado Porto Novo, impulsionada a realizar intervenções no perímetro urbano conformado pelos bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo, Caju e em parte do Centro. Com operação prevista de 30 anos (RIO DE JANEIRO (município), 2009), as interferências sob a órbita do projeto Porto Maravilha abrangem

desde obras de mobilidade urbana e construção de equipamentos culturais a remoções de populações tradicionais e gentrificação¹.

Em dados apresentados pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 2015 (COMITÊ POPULAR DA COPA E OLIMPÍADAS DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 20), a cidade contou com 77.206 pessoas removidas entre 2009 e 2015, parcela do período de vigência dos megaeventos. Mesmo diante da impossibilidade de especificar, nos números publicados pelo poder público, quantas pessoas foram afetadas direta ou indiretamente, ou mesmo ameaçadas, pelas intervenções relativas aos megaeventos, estimava-se, também em 2015, que ao menos 4.120 famílias foram removidas por este motivo (COMITÊ POPULAR DA COPA E OLIMPÍADAS DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 20). Na região portuária, a população do Morro da Providência, no alto de seus mais de 110 anos de antiguidade, foi uma das principais vítimas das remoções. A construção de um teleférico e um plano inclinado, a abertura de vias e espaços para visitação turística e questionáveis pareceres sobre moradias em áreas de risco foram utilizados como argumentos para a retirada de moradores. Outros casos notáveis de remoções na região envolveram antigas ocupações em prédios públicos pertencentes ou cedidos à Prefeitura em razão da realização dos megaeventos, sendo alguns desses: Ocupação Flor do Asfalto (Rua Rodrigues Alves), Ocupação Zumbi dos Palmares (Av. Venezuela), Ocupação Quilombo das Guerreiras (Av. Francisco Bicalho) e Ocupação Carlos Marighella (R. Riachuelo). A administração municipal se dedicou tanto às expulsões na zona central da cidade que, mesmo obrigada a suspender as demolições, a Prefeitura empreendeu remoções na região do Túnel Rego Barros e seguiu pressionando moradores do Morro da Providência a acordos que previam o consentimento da derrubada de suas casas (COMITÊ POPULAR DA COPA E OLIMPÍADAS DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 30). A versatilidade de métodos utilizados pelo poder público para estender as remoções na região portuária, no entanto, é marcada por traços em comum: além de não participarem de qualquer espaço de deliberação e discussão dos planos de intervenção dos quais seriam afetados, os moradores não tinham acesso às informações adequadas sobre os motivos das remoções.

¹ Em investigação sobre as relações do Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (Macba) com a população afetada por projetos de reestruturação urbana, George Yudice conceitua o termo “gentrification”, tal como admitimos neste trabalho: “Gentrification é o termo em inglês para referir-se à expulsão dos moradores mais pobres das áreas de revitalização e à sua substituição pelas classes mais ricas e novos usos elitizados, que requerem também serviços fortalecidos de segurança, justamente contra os pobres.” (YUDICE, 2010, p. 26).

Pode-se dizer que as remoções são um dos fios da lâmina que rasga o terreno carioca em dois. Não por acaso que a maioria das remoções levadas a cabo desde 2009 no Rio de Janeiro ocorreram em áreas de grande especulação imobiliária. Segundo levantamento da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe/Zap), que observa a variação dos preços dos imóveis no Brasil, a área que comporta a região portuária do Rio de Janeiro apresentou, entre 2008 e 2015, valorização de 300% (COMITÊ POPULAR DA COPA E OLIMPIADAS DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 40). Contribuem para tal valorização as obras de mobilidade urbana e construção de aparelhos culturais compreendidas no contexto de operação do projeto Porto Maravilha e a edificação e o esforço para atrair empreendimentos privados. A elevação do custo de vida, aliada ao aumento dos preços dos imóveis, é mais um obstáculo para a permanência dos moradores na região portuária. O projeto empregado revela-se, então, um complexo esforço de realocação da população pobre pela cidade, enquanto privilegia empreendimentos voltados para as classes média e alta no Centro. A livre atuação da especulação imobiliária se entrelaça às remoções e à atração de investimentos privados na tecitura de uma emaranhada rede de exclusão e gentrificação.

Sobre as recentes investidas à região portuária há ainda outros desdobramentos de teor racial. Fora nesta parte da cidade onde esteve cravada a principal porta de entrada de africanos escravizados no Brasil, o complexo do Valongo. Ao longo de quase meio século, o Rio de Janeiro foi o destino de cerca de um milhão de africanos (KARASCH, 2000 apud SOARES, 2013, p. 10). Após a interrupção do tráfico transatlântico, a região portuária converteu-se em morada para africanos alforriados e seus descendentes. A larga presença da população africana e afro-brasileira transformou aquele território no berço das tradições afro-brasileiras no Rio de Janeiro, motivo pelo qual Heitor dos Prazeres² o batizou como Pequena África (MOURA, 1995, p. 92).

Abrigado sob o discurso da “revitalização” (G1, 2009), é posto em prática um projeto de cidade que mira o norte global³. O recorrente uso do termo em questão

² Músico, compositor e artista plástico, Heitor dos Prazeres foi o responsável pela denominação “Pequena África” ao território compreendido pelas cercanias do porto e a Cidade Nova.

³ Norte global é um termo comumente flexionado por autores de tradição pós-colonial para designar centros geopolíticos de produção do conhecimento científico. Tal qual sua contraparte – o sul global – os termos coincidem em parte com referenciais geográficos, mas não se circunscrevem exclusivamente a estes. Boaventura de Sousa Santos define sul global como “um espaço-tempo político, social e cultural. É uma metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 16). Em contraposição, portanto, o norte global comunica o espaço-tempo que provoca e dinamiza a exploração capitalista e as discriminações.

pressupõe ausência de vida na Pequena África e que caberia ao poder público, em comunhão com empresas privadas, dotá-la de energia vital. Cabe lembrar que o plano de reestruturação da região portuária do Rio de Janeiro tem inspiração reconhecida em outros casos localizados na Europa e nos Estados Unidos: Kop van Zuid, em Roterdã, Inner Harbor, em Baltimore, e, em especial, Port Vell, em Barcelona (ANDREATTA, 2011 apud DINIZ, 2013 p. 42). O exemplo catalão, quando do desenvolvimento das Olimpíadas de 1992, é destacável pois tornou-se modelo técnico e de planejamento urbano exaltado mundialmente. Determinado, então, o novo paradigma, personalidades políticas, urbanistas, técnicos e arquitetos estrangeiros foram convidados a participar do projeto carioca dos megaeventos. Algumas destas figuras, inclusive, gozam de fama internacional, como o espanhol Santiago Calatrava, que assina o desenho arquitetônico do Museu do Amanhã, na região portuária. Outros casos em Boston, Nova Iorque e na sede dos Jogos Olímpicos de 2012, Londres (SOUTY, 2013, p. 6), nos ajudam a mapear a dimensão das experiências de reformas em zonas portuárias.

As remoções empreendidas no Morro da Providência, de população majoritariamente negra, desarticularam memórias coletivas vinculadas à herança africana ao afastar gerações de seu lugar de estabelecimento histórico e gerar espaços livres para exploração segundo lógica do mercado. Tendo isto em vista, é possível afirmar que a ação articulada entre remoções, especulação imobiliária, gentrificação, cooptação dos símbolos africanos e inspiração nas experiências de reformas urbanas do norte global se condensam numa neblina de invisibilização da herança histórico-cultural africana da região portuária em razão de um projeto eurocentrado de cidade. É justamente neste cenário de perturbações que é construído o Museu de Arte do Rio.

A exposição deste quadro que ilustra o contexto de criação do MAR provoca algumas indagações: como se comporta a equipe de educação do MAR diante das agressões à Pequena África? Se ali existem ações pedagógicas sensíveis às questões que gravitam sobre o território que abriga o museu, quais são as estratégias utilizadas? Quais os arcabouços teórico-metodológicos que fundamentam tais ações?

Com estas questões em mente, objetivamos analisar a relação estabelecida entre as ações educativas que têm lugar no MAR e o cerco físico e simbólico erguido em torno

da Pequena África⁴. Este objetivo geral se desdobra em outros específicos, explorando o protagonismo de educadores e educadoras do MAR:

- Verificar as formas de registro das práticas de educação.
- Identificar quadro de atividades educativas, realizadas no MAR entre 2014 e 2018, sensíveis às investidas contra a Pequena África;
- Mapear temas e questões geradoras que motivam as atividades identificadas;
- Examinar datas e exposições que contextualizam as ações educativas em questão;
- Investigar referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam as proposições pedagógicas.

Para abordar tal empreendimento, este trabalho está dividido em 8 seções, além da anterior apresentação e esta introdução, resumidamente em: primeira, chamada “As fundações da Pequena África”, realizamos um resgate histórico do desenvolvimento da ocupação da população africana e afro-brasileira no território conhecido como Pequena África, como esforço de localizar espacial e historicamente o terreno que abriga o MAR e suas raízes culturais; segunda, em capítulo denominado “Aportam no Rio de Janeiro os megaeventos”, nos dedicamos à análise do contexto contemporâneo de investidas à região portuária do Rio de Janeiro e seus praticantes circunscritas a preparação e realização dos megaeventos na cidade; terceira, intitulada “Mapeamento das fendas submersas”, discutimos a relevância do conflito nos distintos espaços de educação e como este opera sobre as ações educativas praticadas no MAR; quarta, em “Rotas e percursos da educação museal” empreendemos um debate acerca da trajetória histórica das instituições museais no Brasil e no mundo e das principais correntes pedagógicas que contribuíram para a constituição da educação museal como um campo de atuação e reflexão específico; quinta, em “A educação na Escol(h)a do Olhar” nos debruçamos sobre o Museu de Arte do Rio, sua concepção, objetivos instituídos e organização e atribuições da Gerência de Educação; sexta, em “Uma bússola para a expedição no MAR” explicamos as metodologias adotadas para esta pesquisa, acompanhadas de suas respectivas referências

⁴ Veremos adiante que os megaeventos não inauguram o cerco físico e simbólico erguido sobre a Pequena África, que é alvo de um longo histórico de agressões. No entanto, cada contexto histórico de investidas sobre o território guarda suas especificidades. Atenta às tais especificidades históricas, esta pesquisa opta por analisar, de maneira mais precisa, o cenário contemporâneo dos megaeventos, que converge com a criação do Museu de Arte do Rio.

teóricas, e os desafios encarados no decorrer da investigação; sétima, em “Diário de bordo” dedicamos nosso olhar crítico sobre as atividades educativas e conversas de galeria selecionadas do quadro de ações pedagógicas sensíveis às temáticas relacionados à Pequena África no contexto de realização dos megaeventos; e, por último, na oitava, algumas considerações finais inscritas em “Rascunhos cartográficos”.

1. AS FUNDAÇÕES DA PEQUENA ÁFRICA

“Esta água salgada é perdição. O mar vai muito longe, por aí fora. Até tocar o céu. Vai até à América. Por cima, azul, por baixo, muito fundo, negro. Com peixes, monstros que engolem homens, tubarões.”

(Agostinho Neto)

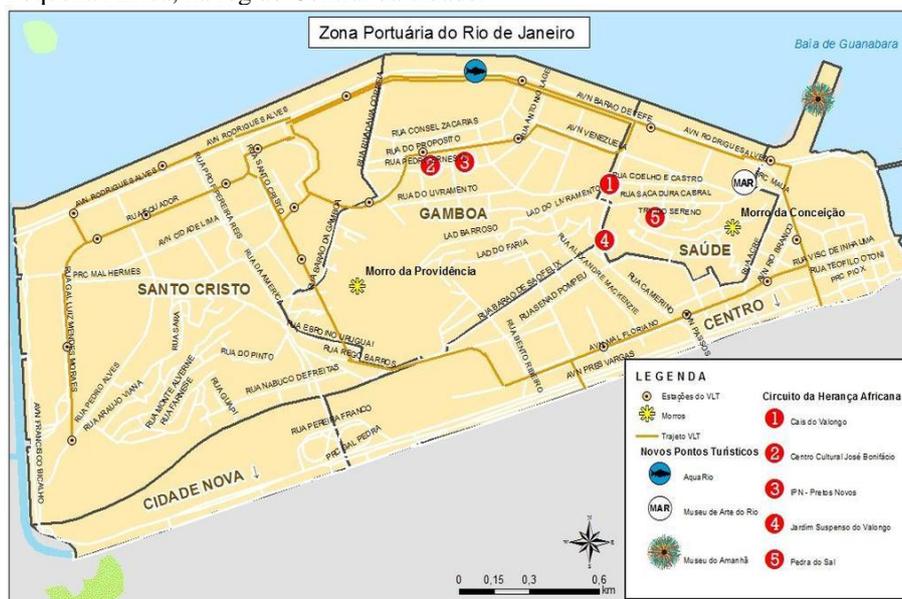
A história moldada pela modernidade ocidental é escrita a sangue pelos grandes nomes consagrados nos calendários oficiais dos nascentes Estados-nações. A leitura e análise da trajetória humana com pretensões dissimuladas de neutralidade, encerradas nos feitos vinculados a uma minoria branca, rica e acostumada ao poder, negligenciaram deliberadamente as atuações e vidas dos dominados em suas narrativas. No entanto, engana-se quem possa considerar que esta perspectiva sobre a história não tenha sobrevivido ao alento do século XX⁵: esta encontra projeção, ainda na contemporaneidade, em práticas localizadas nos distintos espaços de educação – entre eles, os museus –, reproduzindo uma lógica perversa de apagamento de agentes subalternizados enquanto sujeitos históricos. Orientar o olhar para as práticas de educação realizadas no MAR requer uma ruptura deste paradigma.

Para observar o MAR é preciso considerar o que e quem o cerca. O terreno onde foi edificado o Museu de Arte do Rio carrega as marcas da ocupação do Rio de Janeiro por populações com raízes fincadas em África, e por esta razão foi batizado como a Pequena África. O resgate da trajetória de povos e indivíduos ignorados pela história oficial em seu estabelecimento e atividade na cidade, em especial no entorno de sua região

⁵ Refiro-me às contribuições de historiadores vinculados à chamada Escola dos Annales em suas críticas epistemológicas à historiografia positivista, hegemônica desde a segunda metade do século XIX no ocidente.

portuária, é o foco desta seção da pesquisa. Para tal, tomamos como referência o trabalho historiográfico de Roberto Moura (1995) acerca do desenvolvimento da Pequena África no Rio de Janeiro.

Figura 1: Mapa da Zona Portuária do Rio de Janeiro, que converge com o território da Pequena África, na região Central da cidade.



Fonte: OLIVEIRA, Cristiane Moura de. *A construção Identitária do Cais do Valongo: expressão de resistência social negra na região portuária carioca*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017. Mapa da autora.

A invenção de grandes heróis e datas emana um brilho de alcance curto, que não incide sobre a vida concreta de uma maioria alheia às benesses do capital. A fundação tardia da República no Brasil, em 1889, revigorou o Estado enquanto palco de articulação de planos particulares de uma elite político-econômica acostumada a privilégios desde os tempos colonial e imperial. Em contrapartida, aliados de qualquer instância de decisão do poder institucional, negros, mestiços e pobres amontoava-se nos interstícios das grandes cidades, elevando um Brasil paralelo pela subalternização.

Ademais, a Abolição, decretada no ano anterior, não significou a cisão de aspectos fundamentais da escravidão. A extinção oficial do trabalho escravizado coexistiu com ideias racistas de estigmatização e menosprezo – que podemos dizer que ainda sobrevivem à contemporaneidade – à população negra, impondo-lhe distintas formas de violência nos novos tempos que se inauguravam.

Desde os primórdios dos tempos coloniais, o Brasil orientou-se a atender aos interesses exteriores, e para tal, a manutenção do latifúndio sob controle de poucas mãos

brancas somava-se à exploração de mão-de-obra escravizada. Como parte deste sistema vil, as cidades portuárias desempenharam o importante papel de escoamento da produção interna rumo aos principais centros de poder na Europa e de recepção de africanos sequestrados em seu continente provenientes do tráfico transatlântico. Dentre estas cidades, Salvador se notabilizou, no início do século XIX, por ser o principal local de desembarque de africanos forçados ao trabalho em Minas Gerais, tornando-se a cidade colonial com maior presença de população escravizada (MOURA, 1995, p. 21).

Ainda nos primeiros anos do século XIX, o fluxo de africanos que recebia Salvador foi afetado por um significativo desvio. Fincados aos seus interesses econômicos, os ingleses extinguiram, em 1807, o tráfico de escravizados na extensão de seu território⁶ e passaram a exercer uma série de restrições ao desenvolvimento da atividade escravagista em sua órbita de influência internacional. Oito anos depois, os britânicos lograram firmar um acordo que impedia os portugueses de operar o tráfico humano em toda a costa africana ao norte do Equador: um obstáculo, ao menos no campo formal, à tradicional rota transatlântica orientada para a Bahia. No entanto, até a concepção da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que objetivava encerrar a entrada de prisioneiros africanos no Brasil, o deslocamento de escravizados “legais”, vindos de Angola, e “ilegais”, provenientes da Costa da Mina – estes mais valorizados por conta da escassez provocada pela proibição do tratado de 1815 –, permaneceu em funcionamento e conformou a principal fonte de recursos da Bahia. A pressão inglesa surtiu efeito em 1850 e, combinada às revoltas negras em Salvador que amedrontaram as elites dentro e fora da província, reorientou internamente o traçado do tráfico para as promissoras plantações de café no Sudeste (Ibid., p. 31-34).

Assim, o número de escravizados na Bahia, que abrigou a capital da colônia até 1763, diminuiu exponencialmente. Segundo dados coletados por Moura (1995, p.34), dos quinhentos mil prisioneiros africanos presentes na província em princípios do século XIX, sobravam cerca de 173.639 em 1874. A decadência do açúcar nordestino ante a concorrência internacional aliada à escalada da importância econômica do café, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo, provocou uma verdadeira diáspora baiana para estas províncias, impulsionada pelo aumento da procura de terratenentes por trabalhadores

⁶ Cabe ressaltar que o alvo do ato aprovado pelo parlamento britânico em 1807 estava circunscrito somente à extinção do tráfico de escravizados. A escravidão perdurou oficialmente nos seus domínios até 1833, quando foi aprovada a Lei de Abolição da Escravidão.

africanos vindos do Nordeste após a proibição do tráfico transatlântico. A presença de escravizados no Rio de Janeiro é expressa na progressão de 119.141 em 1844 para mais de trezentos mil nos primeiros anos da década de 1870, entre os quais a maioria era proveniente do porto de Salvador (Ibid., p. 34-35).

Os negros livres de pronto se debatem com europeus e brasileiros de todas as partes no desafio de encontrar vagas de trabalho regular na nova capital. Esta disputa com trabalhadores vindos da Europa, proletarizados e em sua maioria com maior acúmulo técnico sobre as atividades profissionais incentivadas nos primeiros passos da experiência industrial no Brasil, afiada por ideais racistas em voga, que atribuía aos estrangeiros um caráter “civilizador” e racialmente superior projetados pelas elites nacionais, impunham barreiras quase intransponíveis de acesso ao mercado de trabalho aos negros, reservando-os para atividades mais árduas, com piores remunerações (Ibid., p. 18-19). O trabalho no cais do porto, portanto, constituía a alternativa mais adotada entre a população negra masculina, onde comumente desempenhavam função de estivadores.

Próximo aos postos de trabalho no porto, os negros recém-chegados encontravam no bairro da Saúde moradias mais baratas ou o primeiro abrigo na casa de baianos e africanos instalados na Pedra da Prainha, hoje conhecida como Pedra do Sal. A experiência acumulada de ofícios urbanos com alforriados em Salvador e de comando em candomblés, irmandades e outras organizações do meio negro favoreceram a autoridade e liderança desse grupo baiano na região portuária do Rio de Janeiro. Foi em especial no entorno do porto e antigas casas do Centro que a reunião desses grupos animou aspectos importantes e complexos da reconfiguração do Rio de Janeiro subalternizado em meados do século XIX (MOURA, 1995, p. 60-62).

Zona muito antiga da cidade, a ocupação da Saúde ocorreu inicialmente por pescadores e marinheiros atraídos pelo porto (Ibid., p. 76-77). Durante a experiência colonial, o Estado e a Igreja utilizaram esta região para atividades relacionadas a violências aos subalternos. O exemplo mais cruel foi composição do complexo do Valongo, conformado por quatro espaços distintos, mas combinados de forma hedionda: o cais de pedra, principal ponto de atracação dos navios traficantes; a rua do Valongo, atual Camerino, onde funcionava o mercado das vidas sequestradas em África; o Cemitério dos Pretos Novos, local de sepultamento dos recém-chegados africanos; e o Lazareto dos Escravos, onde os escravizados recebiam os primeiros tratamentos médicos após cruzar o Atlântico (SOARES, 2013, p. 10). A nova função do cais do Valongo, inaugurada em 1779, foi produto de um largo processo de transformações na área do porto

do Rio de Janeiro em razão da exploração de minérios que bancava a expansão da cidade. Este ano marca a definição do referido cais como ponto único e obrigatório de desembarque de prisioneiros africanos, já que antes as negociações sobre estas almas ocorriam próximo à circulação das elites, na rua Direita, atual 1º de Março. Distantes dos olhares da casta branca que não queriam se misturar às “epidemias que grassavam a cidade”, o mercado humano ancorou além da Pedra da Prainha. Em seu período de maior atividade, entre 1821 e 1831, passaram pelo cais do Valongo mais de duzentos e cinquenta mil africanos, o que indica que este foi o destino da maior parte de escravizados enviados ao Rio de Janeiro durante os 52 anos de funcionamento do Valongo, desde 1779. Com a promulgação da Lei Feijó – conhecida popularmente pela expressão “lei para inglês ver”, pois foi provou-se uma tentativa fracassada de interromper o tráfico de escravizados para o Brasil –, em 1831, o atracadouro foi esquecido até, doze anos depois, ser soterrado pela construção do local de desembarque da esposa de Pedro II, Teresa Cristina (Ibid., p. 11-24).

Dados demonstram que dois anos depois da Abolição, do total de 74.785 trabalhadores domésticos no Rio de Janeiro, a maioria, 41.320, era formada por negros. O censo do mesmo ano indicou que entre a população negra, 48% trabalhava em serviços domésticos, enquanto 17% atuava na indústria, 9% em atividades agropecuárias ou extrativistas e 16% não declararam profissão (MOURA, op. cit., p. 101). Tais números revelam que uma parcela considerável entre os negros libertos no Rio de Janeiro não alcançava as vagas de trabalho regular, mesmo diante da demanda advinda do porto. Por este motivo, muitos passaram a viver de outras atividades profissionais – além do trabalho doméstico – em cabarés, teatros de revista e circos; outros, no entanto, permaneceram à margem do mundo do trabalho, atuando como prostitutas, cafetões e malandros. Importa que as distintas formas de sobrevivência reinventadas no pós-Abolição, improvisadas ou oficializadas, localizam os negros libertos próximo a outras camadas sociais pauperizadas; embora isto, como já mencionado, não significasse o esfacelamento da teia estigmatizante e racista que lastima a população negra (Ibid., p. 89-90).

Ainda no âmbito do mundo do trabalho, a região portuária foi berço de importantes entidades de trabalhadores, como a Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiches de Café, conhecida anteriormente como Companhia de Pretos, pioneira pela participação majoritária de negros entre seus associados e diretoria. Moura sublinha a distinção entre a Resistência e demais organizações de trabalhadores: “Enquanto a estiva era composta de trabalhadores de diversas origens raciais, a

Resistência se mantinha como uma organização predominantemente monopolizada pelo meio negro no cais” (Ibid., p. 97-98). A Resistência atuava no interior da Pequena África, principalmente na Saúde, onde persiste até hoje sob a denominação Sindicato dos Arrumadores do Município do Rio de Janeiro e a tradição de organização negra (Ibid., p. 99).

No entanto, a Pequena África não restaria intacta à sanha do capital. A capital da República, edificada até então de maneira desordenada, em princípios do século XX foi alvo de intervenções do poder público, modificando sua estrutura urbana. Naqueles tempos, Paris fora o grande modelo a ser seguido, com a abertura de grandes avenidas para alojar atividades voltadas às finanças e ao comércio no centro, à distância dos locais de moradia proletária. No Rio de Janeiro, foi designado ao engenheiro Pereira Passos, prefeito do distrito federal entre 1902 e 1906, a realização de obras de acesso para distintas partes da cidade: extensão de ramais na Central do Brasil e Leopoldina⁷ para ingresso ao porto reconfigurado; construção da avenida Central, atual Rio Branco, conectando sul e norte do Centro, passando por seu núcleo comercial reformado; criação da avenida Beira-Mar para aproximar o Centro das classes dominantes estabelecidas na zona sul; abertura da avenida Mem de Sá, combinada com o alargamento das ruas Frei Caneca e Estácio de Sá para o caminho rumo à zona norte. Também compunha o projeto urbanístico a demolição de casas localizadas no Centro e uma campanha de saneamento e combate a epidemias chefiada pelo sanitarista Oswaldo Cruz (MOURA, op. cit., p. 64-66).

Diante da deficiência de transportes e da convergência de atividades artesanais e manufatureiras no Centro, especialmente na região do porto, os negros libertos eram praticamente obrigados a sujeitar-se às exigências dos donos das casas coletivas. Porém, a questão da habitação popular tornou-se uma preocupação para o Estado quando este se debruça sobre as reformas no Centro. As grandes epidemias de febre amarela e a transposição do serviço de saneamento para a esfera do município antecederam há pouco as propostas de intervenções de Pereira Passos. A relação íntima traçada entre as reformas, o programa previsto para moradia no Centro e a campanha de saneamento é revelada no decreto de junho de 1900:

⁷ As duas principais vias ferroviárias no município carioca. Concebidas com o intuito de integração entre estados brasileiros durante o século XIX, ambas cruzam distintos bairros da cidade do Rio de Janeiro.

A divisão de casas de vastas dimensões por cubículos de madeira, de modo a se estabelecerem sob o mesmo teto famílias diversas, é terminantemente proibida, por contrária à higiene das habitações.

Parágrafo único: Essas casas devem ser consideradas prejudiciais à saúde pública, incidindo, portanto, nos preceitos sanitários e sujeitas à lei que regula a Repartição de Higiene (MOURA, 1995, p. 74).

Assim, são demolidas cerca de 600 moradias coletivas e 70 casas, expulsando do Centro e da região próxima ao porto mais de 14.000 pessoas, em sua maioria negros, nordestinos e imigrantes europeus. A criação da Avenida Central afasta outros trabalhadores em aproximadamente 700 prédios. (Ibid., p 75).

O bairro da Saúde, onde vivia a comunidade baiana e concentrava os trabalhadores da estiva do porto, seria gravemente afetada pelas reformas, obrigando seus habitantes a buscar moradia – nem sempre em localidades próximas, como nos subúrbios – nos morros do Centro e na Cidade Nova. É nos arredores das ruas Visconde de Itaúna e Senador Eusébio, Santa e Marquês do Pombal, o destino dos baianos, expandindo os limites da Pequena África (MOURA, op. cit., p. 75-79).

A Cidade Nova recebeu seus primeiros moradores por volta das últimas décadas do século XIX, quando uma população de grandes proventos econômicos se aproveitou da isenção de tributos sobre sobrados para ali fixarem moradia. O censo de 1872 indicava o recorte racial da ocupação da Cidade Nova: dos seus 26.592 moradores, somente 3.836 eram negros, sendo 1.396 escravizados (Ibid., p. 79). Contudo, a partir da mudança dos setores abastados para a zona sul, ainda no século XIX, e a reforma de Pereira Passos, a região se transformou e passou a acolher grande contingente de moradores negros. Ali próximo, a Praça Onze se converteu no local de reunião de toda sorte de capoeiras, operários, músicos, integrantes de blocos de carnaval e baianos candomblecistas e islâmicos (Ibid., p. 80).

Após as demolições das casas coletivas, outro destino para a população pobre expulsa foi as encostas dos morros. As condições de moradia, com casas improvisadas, sem acesso a serviços sanitários, nem energia elétrica, mas imunes aos impostos e aos aviltantes aluguéis cobrados nas áreas reformadas do Centro, passaram a compor a realidade compartilhada por parte das camadas populares no renovado Rio de Janeiro. Na Gamboa, outro bairro nas cercanias do porto, o Morro da Providência foi o terreno escolhido para receber a primeira favela da cidade. O termo “favela”, inclusive, revela o caminho traçado durante a ocupação do morro: a promessa não cumprida de entrega de

habitações para soldados remanescentes da batalha em Canudos (1896-1897) foi respondida com a apropriação de uma região do Morro da Providência pelos combatentes, então batizado como Morro da Favela.

Embora desaprovada pelas ideias que sustentavam a reforma no Centro, o estabelecimento da população pobre expulsa para as favelas, na prática, foi admitida pelo poder público, uma vez que se confiava no efeito das vacinas e das inovações sanitárias para redução das epidemias, ao mesmo tempo que eram criados os necessários espaços livres para exploração do capital no Centro. A favela, portanto, constituiu uma alternativa pragmática não somente pelos antigos habitantes das zonas afetadas pelo plano de reestruturação urbana, mas também pela própria administração municipal que cumpria com seus objetivos de negócios (Ibid., p. 85-86).

De imediato, a Cidade Nova e a Praça Onze, feitas o coração da Pequena África, se notabilizam pela atividade pujante de músicos no Rio de Janeiro. Era nos bares e gafieiras, durante potente vida noturna da região, onde ocorriam os encontros musicais que faziam emergir novos gêneros. Num primeiro momento, foi o maxixe que ganhou maior expressão como o ritmo de patente tradição negra e, por isso, resultou alvo da repressão estatal. Entretanto, apesar da perseguição, o maxixe seguiria contagiando a cidade até alcançar seu auge nas primeiras décadas do século XX, quando foi arrebatado por outros ritmos, sobretudo o samba, com o qual se mescla em composições (MOURA, op. cit., p. 109-112).

“E o maxixe? E o samba amaxixado?”. Consagrados por inúmeros nomes, tais como Sinhô, João da Baiana, Aurélio Cavalcanti e Manuel Luiz de Santa Cecília, o maxixe e o samba são produtos da alquimia de ritmos negros e mulatos que ecoavam na Cidade Nova e na Praça Onze. Pioneiro, nascido e criado neste reduto africano e baiano, Sinhô foi o elo que fundiu o maxixe, moribundo pela ofensiva moralizadora da época, e o samba, forjado entre a truculência policial. Dali em diante, Donga, Caninha, Pixinguinha, Heitor dos Prazeres, entre outros, honraram o legado recebido (Ibid., p. 112).

Aclamado por muitos como o primeiro samba moderno, “Pelo Telefone” traduziu parte da trajetória percorrida pela música concebida pelos baianos diante dos desafios da vida no Rio de Janeiro. A autoria da canção, no entanto, é cercada por polêmica: Donga, então reconhecido autor do samba, explica que desenvolveu a canção com auxílio de Mauro de Almeida, quem elaborou a letra (Entrevista de Donga, em *As vozes desassombradas do museu*, Museu da Imagem e do Som/RJ apud MOURA, 1995, p. 168). Entretanto, há quem reconheça, inclusive grande parte de cronistas musicais e

pesquisadores o fazem, que a canção fora dilapidada em uma das tantas rodas de samba que ocorria na casa da Tia Ciata, primeiramente como partido e, assim, sujeito a improvisações de muitos cantores e músicos, até 1916, quando Donga o celebrou. Embora outros sambas tenham sido gravados antes, “Pelo Telefone” foi certamente o primeiro a fazer sucesso (MOURA, op. cit., p. 169-171).

Mais importante que resolver a querela em torno da autoria de “Pelo Telefone”, o olhar atento sobre o ocorrido distingue o cenário cultural em que eram enquadrados os sujeitos subalternizados durante os primeiros anos do século XX: a moderna cultura popular, criada e reinventada a partir das tradições de negros que vivem nos interstícios da cidade, foi paulatinamente tornando-se alvo de interesse e consumo das classes mais abastadas. Este novo cenário abria diante das camadas populares, sobretudo da população negra pobre, novos horizontes de relações complexas com outros grupos presentes na capital da República (Ibid., p. 181-182).

Sintoma relevante destas novas relações tecidas diz respeito ao legado de outro importante nome deste reduto africano no Centro, Hilário Jovino Ferreira. Nascido em Pernambuco em 1873, só chegaria 19 anos depois ao Rio de Janeiro, onde logo se destacaria entre as lideranças baianas na capital. Foi ele um dos principais responsáveis pela organização do Carnaval na Saúde e, posteriormente, por algumas modificações essenciais: sob sua influência, a celebração se transferiu para a Cidade Nova, em torno da Praça Onze, valorizados os atributos musical e coreográfico. Esta nova inspiração foi traduzida por uma africanização com contornos modernos que desembocaria na criação das escolas de samba, compostas por estruturas dramatizadas de enredo, alas definidas e novidades rítmicas de samba e coreografia. A notoriedade do Carnaval realizado na Cidade Nova permitiu a atração de investimentos de empresas privadas, destacadamente de comerciantes e jornais, interessados na sedução que os festejos das classes populares provocavam em membros das elites (Ibid., p. 123-129).

Consta na gênese da escravidão no Brasil que o encontro entre o catolicismo e as religiões de origem africana desenrolava-se em condições extremamente desequilibradas. A convivência, molesta e violenta, de escravizados no universo social dos brancos estendia-se através de uma aproximação forçada na esfera espiritual, provocando associações de orixás com santos católicos, composições com irmandades católicas e ressignificação de cultos cristãos em festas africanas. Isto é, formas resistentes de professar a própria espiritualidade diante cerco da imposição da fé europeia. No pós-Abolição, são notórias a necessidade e a radicalidade da comunidade negra instalada no

Rio de Janeiro de reorganização, através das tradições religiosas de nação com raízes em África, dos laços familiares dissolvidos durante a escravidão. A liderança de figuras da diáspora baiana na sociedade carioca muito se explica por suas longas trajetórias no candomblé e grupos festeiros, expressando, aqui, coesão de tradições que expandem o sentimento de elos consanguíneos antes rompidos (Ibid., p. 118-121). Foi dentro dos limites da Pequena África onde funcionou a casa do candomblé de João Alabá, uma das mais importantes paradas de reunião das tias baianas, estas, sim, grandes baluartes de coesão da comunidade negra por suas frentes de trabalho comunal e afirmação religiosa (Ibid., p. 131).

A mais famosa entre as baianas da Pequena África foi a Tia Ciata. Nascida em 1854 em Salvador, Hilária Batista de Almeida mudou-se aos 22 anos para o Rio de Janeiro, inicialmente estabelecendo residência na rua General Câmara. Mas foi na rua da Alfândega onde se notabilizou entre as lideranças baianas na cidade. Ali, casou-se com João Batista da Silva, homem negro, igualmente baiano, e fez de sua vida, junto a outras tias baianas, parte da tradição das baianas quituteiras, com forte viés religioso e imensamente popular desde a metade do século XIX (MOURA, op. cit., p. 136).

Símbolo da Pequena África – compreendida entre a região do cais do porto até a Cidade Nova, tendo a Praça Onze como sede – a casa de Tia Ciata foi por muito tempo o lugar privilegiado de reunião da comunidade negra, livre das batidas policiais – que mantinham o samba e o candomblé sob rígida e constante vigilância – graças, em parte, ao respeito gozado pelo marido, funcionário público posteriormente vinculado à polícia. Em distintos ambientes da casa, o samba de partido alto ecoava entre os mais velhos, enquanto no samba raiado e rodas de batuque participavam os mais jovens. Neste espaço, que confluía negros, mulatos, brancos pobres e alguns membros ilustrados das elites econômicas interessados nas celebrações “exóticas”, figuras ilustres do universo subalterno da música carioca trilharam os caminhos das tradições baianas e forjaram o novo cenário musical do Rio de Janeiro, como Pixinguinha, Donga, João da Baiana e Heitor dos Prazeres. Além do mais, intimamente ligada ao samba, a família de Ciata participava intensamente do Carnaval, contribuindo com a confecção de roupas, ornamentos, instrumentos, enredo e música. Prova de seu carisma e devoção, sua janela era parada obrigatória no traçado dos cortejos carnavalescos, para que os foliões prestassem homenagens a Ciata, que respondia sempre envergando sua roupa de baiana (Ibid., p. 143-150).

Já nas casas da Saúde e parte do Centro que haviam sobrevivido às reformas levadas a cabo por Pereira Passos, as pessoas se tornaram os principais alvos da autoritária campanha de vacinação obrigatória. Considerada incapaz de compreender as benesses da ciência europeia moderna, esta gente transbordou sua insatisfação sobre os agentes da Saúde Pública, sempre acompanhados de forças repressivas. Em novembro de 1904, explodiu a ira popular na Avenida Central, na rua General Câmara, Harmonia, Avenida Passos, Assembleia, Imperatriz, entre outros pontos do Centro, onde se armaram barricadas contra a repressão ordinária. Prata Preta e Manduca, capoeiristas da Saúde, figuraram entre aqueles que ousaram erguer uma bandeira vermelha sobre a barricada da rua da Harmonia, terreno da Pequena África, e enfrentar o atropelo da polícia e do Corpo de Bombeiros. A batalha desembocou em violência cruenta, conformando mais um capítulo da imposição a fogo da racionalidade civilizatória sobre os subalternos (MOURA, op. cit., p. 204-205).

Em novembro de 1910, outra insurreição popular estremeceu a capital da República. Desta vez, levada adiante por marinheiros que tomaram três navios na Baía de Guanabara e exigiram o fim de castigos corporais na Marinha. Seguindo as ordens de João Cândido, militar negro gaúcho, os marinheiros, muitos deles também negros, enfrentaram alguns oficiais que tentaram sufocar a rebelião e colocaram sob seu julgo a criação de Pereira Passos. Estrangulada mais esta sublevação dos dominados, João Cândido foi preso e torturado, mas acolhido por sua gente. Assim como muitos marinheiros, Cândido tinha laços estreitos com a população residente na região portuária e, por isto, sua defesa foi aceita por três advogados que o libertaram sem cobrar honorários. Seus feitos passaram a ser enaltecidos em toda a Pequena África. Uma vez liberto, João Cândido foi amparado pela comunidade da região até sua morte, em 1969, quando atingiu 90 anos.

A presente pesquisa é uma imersão no MAR, em especial, como mencionado, entre as práticas de educação que fluem no museu. A seção que se encerra faz parte do esforço de tatear a profundidade deste mergulho. Percorreremos um caminho semelhante àquele proposto aos públicos do MAR: antes de acessar as atividades educativas que ocorriam dentro das exposições, os visitantes eram apresentados a uma vista panorâmica da Praça Mauá desde a varanda de um dos edifícios do museu. No nosso caso, não nos restringimos à Praça Mauá reformulada no contexto dos megaeventos no Rio de Janeiro, mas localizamos as atividades educativas do MAR e, conseqüentemente, o objeto de estudo desta pesquisa sob o abrigo da Pequena África. Além disto, para compreender os

diálogos estabelecidos com este vasto terreno – sediado na Praça Onze e delimitado pela Cidade Nova e as cercanias do cais do porto, atravessando a Praça Mauá – é necessário conhecer seus desafios e façanhas históricos e contemporâneos. Nesta seção nos debruçamos sobre um certo período histórico – a pesquisa historiográfica de Roberto Moura está atenta aos episódios situados entre a Abolição, em 1888, e o fim da chamada República Velha, 1930 – de desenvolvimento da Pequena África, reservando a discussão acerca da contemporaneidade, voltada sobretudo aos impactos da realização dos megaeventos nesta parte da cidade, para mais adiante neste texto.

2. APORTAM NO RIO DE JANEIRO OS MEGAEVENTOS INTERNACIONAIS

*“Odio el mar, que sin cólera soporta
Sobre su lomo complaciente, el buque
Que entre música y flor trae a un tirano”*

(José Martí)

As contribuições do sociólogo Aníbal Quijano iluminam algumas rotas percorridas durante a preparação e a realização dos megaeventos. Segundo o autor peruano, as identidades históricas oriundas da modernidade foram forjadas sob uma idéia de raça, inaugurada com as experiências coloniais nos países da América Latina, que fundamentou uma relação binária entre brancos e não-brancos: superioridade/inferioridade, civilizado/primitivo, racional/irracional, místico/científico, humanização/desumanização (QUIJANO, 2000 apud WALSH, 2009, p. 2-3). Distinta das relações político-econômicas modernas circunscritas ao colonialismo, a colonialidade, tal como denominou Quijano, perpetua-se na contemporaneidade em quatro eixos entrelaçados. A colonialidade do poder se baseia na definição de uma ordem global de dominação e exploração do trabalho, serviente à hegemonia do capital, segundo uma hierarquização racializada, com o branco (europeu ou europeizado masculino) no topo, seguido por mestiços, indígenas e negros como identidades negativas passíveis das violações dos primeiros, ignorando quaisquer diferenças históricas, sócio-culturais, linguísticas e geográficas. Já a colonialidade do saber consiste na imposição do pensamento e razão europeus como ordem universal e, em paralelo, desqualificação e eliminação de outras racionalidades não vinculadas a homens brancos europeus ou europeizados, determinando, assim, padrões epistemológicos, acadêmicos e disciplinares.

A colonialidade do ser é expressa pela inferiorização e subalternização de outros modos de vida não-europeus, mediadas pela desumanização do sujeito por sua cor e ancestralidade. Por último, uma manifestação menos recordada que as demais, a colonialidade cosmogônica se refere às relações espirituais de povos não-brancos, cada qual com suas particularidades, ao desqualificá-las como primitivas e atrasadas (WALSH, 2012, p. 67-68; WALSH, 2009, p. 2-3).

Catherine Walsh (2009) adverte que dita colonialidade, historicamente apoiada em exclusão e subordinação, atualmente tem se manifestado no discurso de cunho neoliberal multiculturalista, manipulando o termo “interculturalidade”. Tomando Fidel Tubino (2005) como referência, a autora norte-americana elucida as distintas concepções que coexistem acerca de “interculturalidade”. A primeira é a relacional, que faz referência meramente ao contato e troca entre culturas diferentes em condições de igualdade ou desigualdade. Isto é, a interculturalidade, nesta perspectiva, é algo que nunca deixou de existir na relação entre os distintos povos, verificável, por exemplo, nos sincretismos e demais processos de assimilação cultural que marcam a trajetória histórica da América Latina. Os conflitos e as relações de poder próprios destes intercâmbios são, portanto, encobertos por um manto que ignora o racismo e as idéias que identificam a diferença cultural entre o par superioridade/inferioridade. Outra perspectiva é a funcional, afeita à lógica neoliberal. Sob o discurso da convivência e da tolerância, o reconhecimento da diversidade cultural aqui consiste num artifício para enquadrar os agentes subalternizados na estrutura sócio-econômica vigente e amenizar os conflitos étnicos de forma a conservar a hegemonia neoliberal capitalista. Embora sua retórica seja repleta de apelos à construção de sociedades igualitárias e equitativas, esta concepção de interculturalidade se resume a mais uma estratégia de dominação que “inclui” os sujeitos historicamente apartados da acumulação capitalista a suas engrenagens sem tocar na causa dos desequilíbrios de poder entre os distintos grupos sócio-culturais, que mantem a discriminação, a inequidade e a desigualdade (WALSH, 2012, p. 63-64).

A última concepção, a interculturalidade crítica é um projeto político, social, epistêmico e ético centrado na crítica da disparidade de poder e do padrão racializado que estruturam o modelo societal vigente, capitalista moderno-colonial. É dizer que a interculturalidade, sob esta ótica, confronta a matriz colonial do poder – a colonialidade do poder assinalada por Quijano – e valoriza, incentiva, constrói modos outros de saber, de ser e de viver que se distanciam da sanha capitalista por lucro. Há, portanto, a preocupação por viabilizar condições para a compreensão da diversidade cultural nos

marcos de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito. Em oposição às perspectivas anteriores que emergem dos interesses das instituições oficiais, a interculturalidade crítica é fruto da mobilização política daqueles que resistem aos despojos do capitalismo: são as lutas de emancipação de indígenas e afrodescendentes na América Latina que constroem os fundamentos coloniais do regime social e político que vivemos e nos obriga a reorganizar seus conteúdos (WALSH, 2009, p. 9-13).

No que tange à Pequena África, Nelson Diniz (2013) explica as manifestações das colonialidades do saber e do ser nas intervenções inseridas no desencadeamento dos megaprojetos. Concordamos com o autor que as remoções efetivadas no centro afastaram daquela parte da cidade as pessoas que encarnam modos de viver e pensar que se distinguem da matriz europeia. O deslocamento forçado da população pobre, majoritariamente negra, da região portuária denota que práticas culturais não-europeias, quando não cooptadas ou autorizadas pelo Estado, não são bem-vindas no centro da cidade. Em paralelo, o plano de reformas – incluídas as obras de mobilidade urbana, o estabelecimento de empreendimentos privados e a instalação de aparelhos culturais – representou a transposição para o Rio de Janeiro de saberes e fazeres coloniais, importados, como assinalado anteriormente, do norte global (DINIZ, 2013, p. 45-47). Estas perturbações associadas revelam a hierarquização de conhecimentos e modos de vida traduzida na chamada “revitalização”⁸ da região portuária: a sugestão de ausência de vida na Pequena África identifica como formas ilegítimas de saber e de viver as expressões sócio-culturais que não se adequam ao modelo europeu, sendo, portanto, passíveis de expulsão do palco de investimentos públicos e privados orientados por um projeto de cidade que mira a Europa e os Estados Unidos.

Por outro lado, observamos a presença intrigante do Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração Africana neste quadro nebuloso. O que sustenta que esta e outras expressões sócio-culturais de matriz africana sejam toleradas no interior de um projeto eurocentrado que expulsa a população negra de seu lugar de estabelecimento histórico? O resgate do conceito de interculturalidade funcional nos recorda que a diversidade cultural é também assimilada pela lógica neoliberal para atender à estabilidade do lucro e, por consequência, a ordem social capitalista vigente. Para tal, é

⁸ À parte dos debates na literatura acerca do termo que melhor traduz as transformações urbanas na região portuária, o uso da expressão “revitalização” foi recorrente nos discursos e falas do poder público à época da preparação e realização dos megaprojetos no Rio de Janeiro.

imprescindível desprezar o debate sobre as causas do desequilíbrio de poderes para moldar a sensação de harmonia entre os distintos grupos sócio-culturais. Esta definição converge com a captura dos símbolos da herança histórico-cultural africana circunscritos no Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração Africana, cercando uma memória autorizada pelo Estado, para alimentar um mercado do turismo e do lazer na região. A tolerância e a aceitação do diferente, do outro, neste caso, é funcional à conservação da hegemonia capitalista.

Lisyanne Ribeiro (2014) destaca que a memória coletiva da Pequena África é envolvida, no contexto dos megaeventos, numa rede de disputas políticas e formas distintas de apropriações, e, portanto, passível de distorções. A autora sublinha o caso da criação, em 2011, do Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana como um caso notável de cooptação. Conformado pelo Centro Cultural José Bonifácio, o Cemitério dos Pretos Novos (que abriga atualmente o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos), o Cais do Valongo, o Jardim Suspenso do Valongo, o Largo do Depósito e a Pedra do Sal, o roteiro cultural e memorial ganha sentido em moldes afeitos ao mercado, “reproduzindo o imaginário colonial que se reescreve para afirmar uma ordem espacial racializada, ou seja, delimitando espaços pertencentes ao negro e propondo a cristalização de suas trajetórias” (RIBEIRO, 2014, p. 1276). A definição espacial de um percurso rigorosamente delineado materializa a elaboração de uma memória autorizada pela oficialidade do Estado, com vistas a compreender um circuito para o mercado do turismo e do lazer. Recordar-se que esta é uma face da complexa disputa de usos e apropriações do patrimônio material e imaterial da Pequena África, sendo este também plataforma de pujante atividade de moradores e movimento negro. Em síntese, as intervenções situadas na região portuária no contexto dos megaeventos levantaram um cerco físico e simbólico em torno desse reduto africano.

Mais uma vez, é Ribeiro (2014) quem nos auxilia a traduzir as investidas à Pequena África: “Essa intervenção racializada no território que produz representações da realidade em uma perspectiva eurocêntrica pode ser compreendida pelo conceito de branqueamento do território” (Ibid., p. 1272). A autora toma as contribuições de Renato Emerson dos Santos (2009) acerca das três dimensões do branqueamento do território: branqueamento da ocupação, proveniente da transposição e presença populacional no território; branqueamento da imagem, produto da formulação de uma imagem do território; e branqueamento da cultura, por meio da normatização da cultura eurodescendente (SANTOS, 2009 apud RIBEIRO, 2014, p. 1272).

O diagnóstico das agressões que afligem a Pequena África na contemporaneidade do desenvolvimento dos megaeventos no Rio de Janeiro é exposto pelos ingredientes essenciais, aqui descritos, da fórmula administrada para as intervenções na região portuária. Deste diagnóstico, desdobra-se a seguinte questão: como a educação praticada e pensada no museu colabora para romper os elos forjados entre as colonialidades do poder, do saber e do ser e a interculturalidade funcional que ancoram na Pequena África sob a sombra dos megaeventos? Sem a pretensão de propor uma receita dirigida à Educação no Museu de Arte do Rio, investigaremos algumas pistas deixadas por distintos investigadores sobre o campo da educação.

3. MAPEAMENTO DAS FENDAS SUBMERSAS

Para auxiliar a reflexão sobre a questão, Bárbara Freitag (1977) propõe um essencial debate acerca de distintas perspectivas sobre educação. A socióloga inicia seu exame um enunciado de Émile Durkheim que se tornou praticamente consensual entre os estudos em educação: uma vez admitido como parte integrante das realidades concretas, o processo pedagógico se desenvolve através de instituições específicas, que expressam doutrinas pedagógicas fundamentadas, implícita ou explicitamente, em distintas visões de mundo e concepções de sociedade (FREITAG, 1977, p. 9). Além de complexas em suas singularidades, ditas instituições são diversas: comunidade, família, escolas, universidades, museus, etc. são palcos da práxis educativa. Mediados por estas instituições, conjuntos normativos e morais, concebidos por uma sociedade ou grupo social específicos em determinado período histórico, são transmitidos ou coercitivamente impostos aos indivíduos segundo os interesses de manutenção das dinâmicas sociais vigentes. Estes códigos são, portanto, assimilados de tal maneira que as pessoas os naturalizam e os perpetuam nas sociedades. É dizer que, para Durkheim, a educação é parte constituinte da sociedade e elemento essencial da conservação da ordem social estabelecida (Ibid., p. 10).

Na trilha do pensamento do intelectual francês, Talcott Parsons concebe a educação – inserida no termo “socialização” utilizada pelo autor – como o exercício primordial para construção de mecanismos de preservação das normas societárias. E vai adiante: sem esta “socialização”, isto é, a educação incluída, o sistema social vigente não se mantém integrado (Ibid., p. 11). Significa dizer, portanto, que tanto Durkheim quanto Parsons

argumentam contra as possibilidades de conflitos no campo prático e teórico da educação e sua potencialidade de rompimento dos alicerces dos sistemas societários vigentes.

Por outro lado, nomes como John Dewey e Karl Mannheim divergem das leituras dos dois autores já mencionados. Suas discordâncias fundamentam-se na compreensão de que a educação é um fator potencial de inovação e reconfiguração das sociedades, mais que mero mecanismo de ajuste de sistemas hegemonzados. No pensamento de Dewey, em especial, este é um argumento importante: o processo pedagógico integra os contextos histórico e geograficamente determinados. Em tempo e espaço específicos, atuam e vivem os sujeitos que não necessariamente reproduzem as experiências anteriormente transmitidas, mas que as analisam criticamente e possibilitam a reestruturação das realidades que estão imersos. Para o filósofo norte-americano, a escola é o espaço potencial para que as experiências vividas possam ser examinadas, reavaliadas e flexionadas de maneira sistematizada. As sociedades, as instituições – em especial os espaços de educação – e os indivíduos são entendidos, portanto, como elementos dinâmicos imersos em constantes transformações. Neste sentido, ainda na trilha do pensamento de Dewey, as instituições educativas devem converter-se numa espécie de laboratório de democracia, onde os sujeitos possam aprender pela própria vivência as ideias e as práticas democráticas e, posteriormente, aplica-las na sociedade. O retorno das formulações gestionadas nas escolas para a sociedade não teria outro objetivo senão o da transformação social em moldes democráticos (FREITAG, 1977, p. 12-13). É dizer que, para Dewey, a educação é, sobretudo, a prática da democracia.

Mannheim segue alguns passos percorridos por Dewey. A educação, também contida no termo mais amplo de “socialização” em suas teorizações, opera em distintas instituições – como família, escola, sindicatos, partidos, etc. – e assume contornos evidentemente políticos: é a partir das experiências de vida em instituições democráticas que se expressa a educação para a democracia. A construção e a transmissão de valores democráticos ocorrem mutuamente, isto é, ao mesmo tempo que as instituições educativas formam indivíduos sob os códigos da democracia, os sujeitos criam e mantêm organizações pautas pelo exercício democrático (Ibid., p. 14-15). Ainda assim, é possível notar algumas divergências entre os dois autores, conforme apontado por Freitag. Enquanto Dewey propõe uma escola como comunidade democrática projetada que forme sujeitos capazes de criar e reformar as imperfeições das sociedades, Mannheim atribui esta responsabilidade de reformulação a parte específica da população, os intelectuais. Para o sociólogo húngaro, cabe a este grupo de pessoas, conscientes das distorções e

vícios históricos que constituem as sociedades em que vivem, liderar a divulgação de princípios democráticos de forma sistematizada e controlada aos demais indivíduos. Este esquema teórico pretende uma ordem, inerte a conflito e contradições, projetada para uma sociedade sem classes abstrata, fundamentada por uma concepção pré-fabricada de democracia. Sobre este tema, Freitag argumenta que a democracia, neste modelo teórico, assume formas de “autoritarismo consentido pelo povo” e que não difere significativamente dos roteiros concebidos por autores conservadores: o processo educativo percorre caminhos semelhantes de reprodução e conservação do status quo (Ibid., p. 15-16).

Em resumo, Durkheim e Parsons compartilham o rechaço do potencial emancipatório da educação. Esta perspectiva se desdobra em dois pontos centrais de suas interpretações sobre a educação: a negação dos indivíduos enquanto sujeitos históricos – isto é, atores inspirados e capazes de influenciar sobre os contextos históricos em que atuam –; e a redução da educação como ferramenta exclusiva de reprodução dos códigos normativos e morais hegemônicos. Assim, os dois autores ignoram os conflitos inerentes às sociedades e ao processo educativo.

Já Dewey e Mannheim, por outro lado, identificam a educação como meio essencial da mudança social e do exercício da democracia. Os argumentos de ambos convergem quanto à avaliação das sociedades como comunidades imperfeitas, cujos conflitos e contradições seriam solucionados pela ação democrática gerenciada no bojo da formação escolar. Segundo Freitag, Dewey e Mannheim não apresentam proposições tão distantes das formulações conservadoras de Durkheim e Parsons: uma vez pavimentada uma ideia pré-moldada de democracia no seio da sociedade, a função da educação igualmente redundaria na manutenção desta condição social consolidada, sem brechas para o contraditório (FREITAG, 1977, p. 17-18).

Ainda na rota da discussão sobre a atividade do conflito no processo educativo, Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu acrescentam interessantes contribuições. Tomando a sociedade francesa do século XX como objeto, os autores conferem especial importância para a estrutura de classe, a divisão do trabalho e a apropriação desequilibrada dos meios de produção que modelam as sociedades capitalistas. Especificamente acerca da educação, os autores franceses afirmam duas funções que dinamizam estrategicamente a dominação burguesa: primeiro, a manutenção da cultura dominante, tal como também enunciado por Durkheim e Parsons; e por último, a reprodução da estrutura de classes. Estas duas funções são ativadas por vias coercitivas, aplicadas às relações concretas de

trabalho, de moradia, etc; e por mecanismos simbólicos, através da manipulação ideológica.

A distinção das formulações de Passeron e de Bourdieu às proposições de Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim reside, principalmente, na ideia de que as instituições educacionais não se reduzem somente à reprodução da cultura dominante, mas que operam no que Bourdieu chamou de “reprodução social hierarquizada”. Significa dizer que o sistema educacional autoriza a imposição de um arcabouço cultural de uma classe social para outra e transmite poderes e privilégios apoiada em uma dissimulada neutralidade (Ibid., p. 18). Como Durkheim, Bourdieu interpreta a educação como uma prática coercitiva, violenta, de imposição ideológica da classe dominante e de reprodução da estrutura desigual de classes.

As análises de Passeron e Durkheim são mais profundas sobre o caráter reprodutivo da educação. O sistema educacional moderno opera em dois sentidos distintos, mas complementares: enquanto alguns indivíduos, que partilham da cultura dominante, ascendem sem grandes dificuldades os níveis previstos no complexo escolar, aos subalternizados cabem a exclusão ou a cooptação. Mediadas por uma proclamada neutralidade, a exclusão é justificada por um argumento de inabilidade, incapacidade, etc. Já a cooptação ocorre em instâncias mais ou menos controladas de êxito frente a padrões e rituais da classe dominante. Os sujeitos cooptados agiriam, portanto, na defesa e imposição mais radical do arcabouço de pensamento hegemônico e demais mecanismos de dominação das camadas populares (FREITAG, 1977, p. 19-20).

Já outros estudos sobre educação, conforme assinalado por Freitag, negligenciaram aspectos econômicos. Alguns exemplos de brechas não ocupadas pelas teorias pedagógicas até aqui abordadas foram o planejamento educacional e a economia da educação, que se conformaram como disciplinas paralelas ao campo de investigação da educação. Gary Becker, Theodore Schultz, Friedrich Edding e Robert Solow são os principais ícones desta renovação que orientou as políticas de algumas experiências governamentais para a educação. Suas ideias partilham o entendimento de que cabe ao Estado criar as condições necessárias para o acesso universal nas instituições educacionais. Desta maneira, o Estado seria o agente responsável pelo planejamento e investimento na educação, em nome de um retórico “desenvolvimento da nação” e benefício geral da sociedade. A chamada “economia da educação” se constituiu como o fundamento teórico e a justificativa tecnocrática para as ações governamentais deste planejamento. Ademais, era previsto o retorno do investimento dos governos de forma

repartida entre os indivíduos e o Estado: a população poderia acessar um treinamento profissional que antes lhes era negado e o Estado receberia de volta o capital aplicado através de taxas e impostos. Este discurso não se refletia na prática, uma vez que o chamado “retorno social e individual” se revelou mais uma expressão da exploração de mais-valia. Ou seja, tal “benefício” compartilhado não premiou trabalhadores ou a nação – abstratamente nomeada por “Estado” –, mas consagrou os empresários capitalistas, que dispuseram de margens garantidas de lucro através da formação e exploração de uma reserva de trabalho (Ibid., p. 21-22). É possível afirmar, portanto, que os pressupostos essenciais dos modelos teóricos de Becker, Schultz, Edding e Solow não desvelam os alicerces das desigualdades entre as classes, mas os disfarçam entre falsas igualdades.

Esse debate acerca dos mecanismos de desigualdades sociais receberam a devida atenção de Louis Althusser. Em sua extensa produção intelectual, é notável a compreensão das instituições escolares como “aparelhos ideológicos do Estado”. Encrustada entre os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, a educação participa, segundo o filósofo franco-argelino, da tarefa essencial de manutenção das relações materiais e simbólicas do capitalismo: ao mesmo tempo que qualifica os subordinados ao trabalho, lhes transmite os dispositivos subjetivos de aceitação da sua condição de classe, incorporando-os, portanto, na ideologia da classe dominante. É dizer que a impregnação ideológica dos subalternizados e a reprodução material das relações de classe – isto é, capital e trabalho – são movimentos simultâneos e interdependentes. Assim, é possível estabelecer paralelos entre os pensamentos de Althusser e Bourdieu. A escola, como aparelho ideológico do Estado, exerce função vital ao sistema capitalista, dinamizando a divisão da sociedade em classes, entre dominantes e dominados (FREITAG, 1977, p. 27-28).

Cabe ressaltar que Althusser não se debruçou sobre as possibilidades de conversão da educação como terreno profícuo da gênese do projeto de libertação dos subalternizados. Porém, isto não significa que o mesmo argumente a ausência de conflitos no interior das instituições educativas. Para o pensador marxista, os embriões da luta de classes são gerados fora dos aparelhos ideológicos do Estado, mas se manifestam também em seus interiores. A escola não é, portanto, o epicentro das distorções burguesas de leitura da realidade – a ideologia, nas palavras de Althusser – e tampouco é a única instituição que as perpetua (Ibid., p. 29).

Se as brechas na ideologia burguesa cindidas nos espaços de educação não foram aprofundadas nas análises de Althusser, o tema é, pioneiramente, focado por Antonio

Gramsci. As ideias do autor italiano sobre as tensões presentes no campo da educação derivam de uma de suas principais contribuições ao pensamento marxista, do qual é herdeiro. Gramsci expande o conceito de Estado, para além do originalmente formulado por Marx, baseado na concepção de um duplo exercício de dominação: a sociedade política expressa pelo poder coercitivo – como tribunais, exército, polícia, etc. –; e a sociedade civil, formada pelas organizações de caráter privado – como igrejas, meios de comunicação, escolas e outras –, através das quais a classe dominante almeja a imposição de sua ideologia e, conseqüentemente, a dominação pela persuasão. A sobrevivência dos organismos de poder do capitalismo e a preservação da cadeia de privilégios das classes dominantes dependem da combinação entre a repressão violenta e a construção da hegemonia burguesa, isto é, da atividade eficiente, respectivamente, da sociedade política e da sociedade civil (Ibid., p. 31).

Neste sentido, Gramsci afirma que a construção da hegemonia é necessariamente um processo educativo, pois consiste, essencialmente, na transmissão e recepção da ideologia burguesa, de seus saberes e práticas. Para efetivar esta tarefa, a classe dominante utiliza-se do que Gramsci denominou “aparelhos privados de hegemonia”, entre as quais estão os espaços de educação, como escolas e museus (FREITAG, 1977, p. 32). O entendimento dos aparelhos privados de hegemonia, partícipes da sociedade civil, como palcos propícios para a circulação das ideologias sublinha a relevância desta formulação no pensamento gramsciano, além da emergência de um olhar até então não habitual à educação: o potencial emancipatório, através do qual os oprimidos possam construir sua alternativa pedagógica como projeto político de libertação. Abordando uma perspectiva mais ampla da luta de classes, a investida sobre os aparelhos privados de hegemonia, a edificação da contra-hegemonia e a consolidação ideológica dos subalternos assumem importância estratégica nos rumos emancipatórios dos subordinados.

Destacamos, por último, que o autor italiano ressalta fendas abertas na hegemonia burguesa, frestas que oportunizam os projetos político-pedagógicos emancipatórios dos subalternos mesmo no interior dos aparelhos privados de hegemonia. O conflito deflagra, enquanto manifestação da luta de classes, quando estas brechas são tensionadas deliberadamente pelo exercício de liberdade. O êxito da pedagogia dos oprimidos, segundo Gramsci, reconfiguraria os aparelhos privados de hegemonia da burguesia e desencadearia a gênese de contra-instituições que edificassem um novo bloco histórico liderado pelas classes populares (Ibid., p. 32).

Tributárias do pensamento de Gramsci, as contribuições de Moacir Gadotti (2012) ajudam elucidar mais elementos acerca das disputas políticas que cruzam os espaços de educação. O autor sublinha um importante aspecto acerca da análise sobre a educação: “Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema” (GADOTTI, 2012, p. 47). Em parte, Gadotti resgata a leitura de Althusser sobre o que o filósofo marxista francês denominou “aparelhos ideológicos”. Para tal, Gadotti esclarece sua concepção sobre conceito de ideologia, em consonância com o entendimento do mesmo Althusser:

(...) o que é ideologia? Existem numerosas acepções de ideologia. Eu empregarei o termo “ideologia” para designar um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante. A ocultação, dentro desta acepção operacional de ideologia, é portanto um elemento fundamental de sua compreensão. Essa ocultação exprime-se dentro de uma sociedade dada, através de distorções, de manifestações, de dominação e repressão. Esse pensamento não é um pensamento puramente “teórico”, mas profundamente ligado a uma prática social e política. Essa ocultação não pode ser exercida sem um Estado que mantém, de um lado um aparelho repressivo para toda “pluralidade de aparelhos ideológicos” (Althusser), menos ostensivos, mas muito mais eficazes no serviço de ocultação. A função do aparelho repressivo, por ser ostensivo, é mais facilmente identificável. Os aparelhos ideológicos exercem menos ostensivamente seu papel de ocultação. São eles: a imprensa (rádio, televisão, jornais, revistas, propaganda, etc.), o sistema de partidos, a família, a religião, a escola, o direito, etc. (GADOTTI, 2012, p. 42-43).

Sublinhamos, e Gadotti também o faz, que esta é uma entre outras perspectivas sobre ideologia, inclusive dentro do campo marxista de interpretação da realidade. Apesar de possíveis afinidades ou divergências com esta conceitualização do termo, é importante compreender em quais medidas Gadotti enquadra “ideologia” e, principalmente, “aparelhos ideológicos”, sobre os quais projeta a discussão sobre a educação. Tal como Althusser, o pedagogo brasileiro maneja o conceito de ideologia como uma retórica falsa sobre a realidade, de maneira a conformar uma coesão social que justifique e legitime a dominação burguesa. Seguindo o pensamento de Althusser, a educação, enquanto um aparelho ideológico, seria uma instituição mobilizada à manutenção desta falsificação da realidade segundo lógica das classes dominantes.

No entanto, se Gadotti assimila o conceito compartilhado por Althusser de “ideologia”, por outro lado tem reservas quanto à caracterização da educação enquanto um aparelho ideológico tal como reconhece o autor francês. Para isto, apresenta uma variável importante para a análise sobre a educação:

(...) a educação não é uma reflexão sobre, mas uma práxis. A educação é essencialmente ato. Se aceitarmos a análise de Althusser, certamente a educação enquanto sistema ou subsistema é um aparelho ideológico em qualquer sistema político. Mas se aceitarmos que é também ato, práxis, então as coisas se complicam (GADOTTI, 2012, p. 47).

Mas o que exatamente complica o confinamento da educação como instrumento da manutenção da dominação burguesa?

O encontro que caracteriza o ato educativo guarda algo de original que não pode ser destruído nem reproduzido pela ideologia. A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um espaço livre. E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo numa educação da dominação, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar neste espaço a semente da libertação (GADOTTI, 2012, p. 47).

Gadotti nos indica que há nos espaços de educação uma zona livre da manipulação da retórica burguesa, onde é possível a atuação de educadores sob outra lógica de construção do conhecimento, não mais submetida à continuidade das opressões, mas pautada pela libertação das opressões, pela emancipação dos subalternizados. Esses espaços livres, podemos dizer, são expressão de um constante conflito presente nos espaços de educação.

Concordamos com o autor que a relação pedagógica é palco de tensão, uma vez que esta pressupõe diálogos com distintas visões de mundo. Assim, é possível afirmar que a educação, enquanto parte constituinte da sociedade que a engloba, participa e é atravessada, interfere e sofre interferências, pelas dinâmicas de manutenção ou transformação da sociedade. Ou seja, a educação pode submeter-se à reprodução da ordem estabelecida ou confrontar as opressões e romper a hegemonia vigente. As interrogações de Gadotti são pertinentes: “(...) é possível uma educação que tente participar do processo de transformação da sociedade que a mantém e que ela reproduz? O que seria uma educação transformadora, uma educação revolucionária?” (GADOTTI, 2012, p. 79).

As questões de Gadotti convergem com aquelas que animam a presente pesquisa. A continuar a trilha do autor, reconhecemos que os dois tipos de educação assinalados por Paulo Freire, a bancária, vinculada às elites político-econômicas, voltada para a conservação da hegemonia burguesa; e a libertadora, projeto político-pedagógico das classes subalternas para superação das opressões capitalistas, são categorias abstratas que

não existem, em estado absoluto, na concretude da práxis pedagógica. E não existem porque não há uma sociedade que seja completamente conservadora ou plenamente libertadora. Assim, os dois modelos funcionam como pólos antagônicos que orientam, ou servem de horizonte, os desenvolvimentos dos distintos projetos político-pedagógicos que coexistem nos espaços de educação. Esta coexistência, obviamente, é pautada por uma relação de conflito entre estes projetos de educação e poder, buscando cada qual hegemonizar-se. Por fim, é este conflito expressão da luta de classes no campo das ideias, isto é, o confronto entre os programas políticos burguês e popular para educação.

É possível então afirmar que o que move a educação emancipadora é a formação da consciência crítica, a conscientização dos subalternos. Conscientizar no sentido atribuído por Freire como a decifração do mundo “além das aparências”, isto é, alheio às falsidades ideológicas burguesas. Dito isto, é preciso ter claro que um dos maiores desafios da educação emancipadora é a própria educação. “Assim, para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação.” (Ibid., p. 48). Explicamos: a educação a ser combatida é a dominante – a educação do colonizador, do terratenente, do burguês – forjada para descapacitar o subalterno e justificar sua exploração. Para educar com propósito emancipatório é preciso lutar contra a educação tradicional burguesa.

Embora as contribuições de Gadotti digam respeito aos espaços de educação de uma forma ampla, notamos que o autor se debruça em especial sobre o contexto da educação escolarizada. Tendo isto em vista, destacamos importantes pontos de convergência entre a produção de Gadotti e outros autores que se dedicam com mais atenção às questões pertinentes à educação museal. Um exemplo é a investigação de Terry Zeller (1989 apud MARTINS, 2011) sobre os fundamentos históricos e conceituais dos paradigmas que orientam as práxis educativas nas instituições museológicas. O professor de estudos de museus e educação em museus da *Northern Illinois University* identifica quatro tendências filosóficas que estruturam e disputam as práticas e reflexões de educação nos museus e que se articulam com as correntes pedagógicas enumeradas por Martins: filosofia estética relacionada às Pedagogias Tradicionais; filosofia da história da arte e filosofia interdisciplinar/humanidades vinculadas às Pedagogias Renovadas; e filosofia educacional social próxima à ideia de transformação social enunciada pela Nova Museologia.

No presente estudo, contudo, tomamos como principal referência teórica no campo da educação museal a produção de Carmen Morsch (2016), educadora museal e

professora coordenadora da Universidade de Artes de Zurique. A autora alemã menciona a coexistência de quatro discursos presentes na mediação e educação museais:

O primeiro discurso é denominado “afirmativo”, mais frequente em museus e centros culturais. Nesta perspectiva, a arte⁹ é compreendida como um campo de estudos e atuação entre especialistas, voltado para um público com considerável acúmulo intelectual acerca de suas questões. Dinamizadas por agentes especializados autorizados pelas instituições, as práticas mais recorrentes associadas a este discurso são palestras, visitas guiadas e publicações orientadas para um público seletivo, já interessado nas discussões propostas (MORSCH, 2016, p. 3).

O segundo, também dominante, é chamado “reprodutivo”. Aqui, a mediação e a educação visam a introdução de públicos não habituados às discussões pertinentes às artes, com o intuito expresso de ensinar e formar os públicos vindouros. Sustenta esta prática o entendimento de que cabe à educação museal romper as barreiras simbólicas impostas aos públicos alheios para acesso às instituições culturais, responsáveis pela irradiação de um imprescindível patrimônio cultural. Entre as práticas comuns a esta perspectiva estão as oficinas para grupos escolares, programas para professores, crianças e famílias e eventos voltados para os públicos em massa, mediados por profissionais com alguma experiência em pedagogia, também autorizado pela instituição (Ibid., p. 3).

Ressaltamos que este discurso é dominante nos museus e centros culturais por seu caráter conservador. Isto é, a compreensão da indispensabilidade dos saberes acumulados por estas instituições está vinculada às rotas “civilizatórias” colonizadoras, que identifica o conhecimento concebido no norte global como o único legítimo e, por isto, sua divulgação necessária para a educação dos subalternos.

O terceiro discurso, “desconstrutivo”, tem seu desenvolvimento ligado às contribuições da museologia crítica, em especial a partir da década de 1960. Orienta a práxis desconstrutiva o exame crítico, junto aos públicos, sobre o museu, a arte e os processos educativos tradicionais que atravessam estes espaços. Esta crítica tem o importante componente de convocação à crítica institucional, percebendo os museus e centros culturais como espaços que produzem exclusão e concebem verdades absolutas,

⁹ Notamos que Morsch toma como ponto de partida de suas análises os museus e centros culturais voltados para as discussões que orbitam em torno das artes, o que constitui importante contribuição para a reflexão acerca das práticas pedagógicas promovidas no Museu de Arte do Rio. Porém, cabe ressaltar que sua produção engloba a mediação e a educação museais num espectro mais amplo, envolvendo instituições culturais em seus distintos ambientes de atuação.

além de distanciar-se do discurso reprodutivo ao encará-lo como paternalismo unidirecional. As práticas relacionadas a este paradigma são, entre outras, intervenções realizadas por/com educadoras e educadores em que a participação dos públicos não necessariamente é solicitada; programas destinados a grupos discriminados pela instituição; e visitas mediadas, desde que questionadoras da autoridade dos museus (Ibid. p. 3-4).

O quarto e último discurso é o “transformador”, da qual participa a finalidade de converter as instituições em agente ativo da mudança social. Sob este paradigma, a admissão de determinados públicos é menos importante que a incorporação das demandas sociais e inserção no meio local por parte dos museus e centros culturais. Para tal, é necessário compreender e reconhecer os desequilíbrios de poder entre os distintos grupos sociais no sistema capitalista, assim como suas diferentes formas de vida e saber. Assim, as formas rígidas de hierarquização entre os agentes que habitam os museus são rompidas nas práticas pautadas por este discurso: curadoria, educação e públicos se mesclam para desvendar os processos institucionais, além de reestruturá-los e expandi-los. Fazem parte desta perspectiva, projetos orientados a uma multiplicidade de grupos de interessados, com ou sem diálogo com os programas expositivos, que podem ser concebidas pelos públicos ou agentes sociais específicos (MORSCH, 2016, p. 4-5).

Os quatro discursos enunciados, no entanto, não devem ser entendidos em nenhuma ordem hierárquica ou histórico-cronológica. Significa dizer que expressões dos quatro paradigmas coexistem no desenvolvimento da práxis pedagógica em museus e centros culturais. Outro ponto importante: cada um dos discursos identificados por Morsch pressupõe uma concepção de educação, com seus respectivos projetos políticos e vinculações de classe.

Nos discursos afirmativo e reprodutivo, educandos e educadores ocupam posições rígidas na relação pedagógica e os temas abordados são previamente definidos. Ambos localizam na figura do educador o agente especializado, autorizado pela instituição, a tarefa de divulgação do conhecimento canônico do norte global por meio de procedimentos metodológicos tradicionais da arena acadêmica. Por outro lado, há diferenças fundamentais entre os dois discursos: o primeiro se encerra num programa exclusivo das elites, do qual a participação dos subalternos é vetada em qualquer instância; enquanto o segundo, também elitista, enquadra os dominados à imposição cultural dos dominantes, ignorando, deslegitimando e agredindo outras visões de mundo.

Por sua vez, os discursos desconstrutivo e transformador são animados por uma autocrítica da educação. Isto é, a própria educação é algo da desconstrução e da transformação: a análise crítica dos conteúdos e métodos educativos tradicionais burgueses são incorporados dialeticamente ao novo trabalho educativo junto aos públicos. Assim, não há posições demarcadas entre quem ensina e quem aprende, pois o processo educativo, atento às relações de poder inerentes ao sistema social vigente, é entendido como ato recíproco.

Da mesma forma que os dois primeiros discursos, os paradigmas desconstrutivo e transformador também guardam distinções entre si. Se no discurso transformador a mudança da instituição é algo intrínseco à formação da consciência crítica, assumindo contornos ativistas em suas metodologias, no desconstrutivo o engajamento crítico ocorre numa esfera relativamente segura, pois esta renovação institucional não é uma obrigatoriedade (Ibid., p. 6-7).

O olhar mais atento aos projetos político-pedagógicos representados pelos discursos assinalados por Morsch nos permite traçar paralelos entre os paradigmas presentes na mediação museal e as categorias indicadas por Freire: os discursos afirmativo e reprodutivo guardam semelhanças com a educação conservadora, enquanto o desconstrutivo e o transformador se aproximam da proposta da educação libertadora. Ademais, a autora alemã também sublinha que estes discursos coexistem e disputam entre si nas práticas pedagógicas que têm lugar nos museus e centros culturais, tal como Gadotti narra o conflito existente entre projetos de poder conservador e emancipador nos espaços de educação. Mais importante do que aprofundar as possíveis limitações e potências dos paralelos traçados, é ressaltar a atenção que as análises dos autores, Gadotti e Morsch, dispensam ao conflito nos espaços e processos pedagógicos.

Carmen Morsch também oferece importantes elementos para pensar o questionamento de Gadotti acerca do perfil da educação orientada à transformação da sociedade:

Uma educação crítica em museus reúne, em particular, elementos dos discursos desconstrutivo e transformador; transmite o conhecimento tal como está representado nas exposições e instituições e examina as funções por eles estabelecidas enquanto torna visível sua própria interpretação e posição. (...) Faz questão de incorporar os conhecimentos específicos daqueles que participam da prática de mediação e educação em museus, assim como dos visitantes e das educadoras e educadores. Reconhece o caráter construtivista dos processos de aprendizagem, assim como o potencial enriquecedor das lacunas encontradas na linguagem e na compreensão. O fato de o conhecimento de visitantes e mediadores/educadores ser considerado de forma

equânime situa esta prática para além da mera prestação de serviço; (...). Em termos teóricos e metodológicos, isto funciona nos moldes de uma crítica da dominação. (...) esta posição crítica tenta gerar contranarrativas e, deste modo, afetar as narrativas dominantes da instituição. Mas evita transformar estas contranarrativas em novas narrativas dominantes abastecidas por políticas de identidade. (...) Também favorece uma leitura das normativas institucionais que, longe de ser concebida como estanque, deixa margem para trabalhar as lacunas, interstícios e contradições gerados pela configuração das salas e exposições dentro da instituição (MORSCH, 2016, p. 15-17).

Assim a autora demarca a educação emancipadora, a educação crítica em museus tecida entre o entrelaçamento de vários fios: a pedagogia crítica, a teoria construtivista de aprendizagem, o pós-estruturalismo e teorias pós-coloniais, feminista e queer, entre outros (MORSCH, 2016, p. 15).

Durkheim e Parsons, Bourdieu e Passeron talvez não imaginassem as fendas abertas na retórica burguesa presente nos espaços de educação. Pois são justamente essas áreas livres que minam seus enunciados sobre o caráter exclusivamente conservador da educação e potencializam o conflito intrínseco às suas instituições. A compreensão dos espaços de educação como zonas de conflito – inspirada nas contribuições de Gramsci, Gadotti e Morsch – respalda a análise aqui proposta acerca da atuação da Educação do MAR diante das agressões contemporâneas à Pequena África.

4. ROTAS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUSEAL

Em seus estudos sobre as relações entre museus e poder, José do Nascimento Júnior e Mário Chagas (2006) propõem um instigante exercício de percepção. Os autores sugerem atentar para a localização espacial dos museus – de referência local, nacional ou internacional – em qualquer cidade. Não será por acaso caso os encontremos em locais notáveis ou de relevante importância naquele contexto social. Este exercício pretende projetar a identificação e o reconhecimento de que os museus, em distintas temporalidades e localidades, assumem tal importância por serem, ao mesmo tempo, casas de memória, lugares de representação social e espaços de mediação cultural. Enquanto casas de memória, dialogam com ações de preservação e de criação cultural e científica; como lugares de representação, possuem a potência para performar o universal, o nacional, o regional, o local, o étnico e o individual; e como espaços de mediação exibem as possibilidades de narrativas mais ou menos magníficas, mais ou menos representativas para públicos de distintas configurações (NASCIMENTO JÚNIOR; CHAGAS, 2006, p. 11).

Segundo os mesmos autores, essa combinação de possibilidades permite conceber que os museus transitam em pelo menos quatro percursos: estão encrustados na urbe como mediadores de relações sociais; possuem dimensão política que orienta e extravasa a preservação, a investigação e a comunicação; edificam, disciplinam e controlam os públicos; e carregam a responsabilidade e compromisso com o exercício da cidadania e desenvolvimento de valores humanos, mais que meramente de acumulação de bens culturais (Ibid., p. 11).

Há uma discussão interessante entre Letícia Julião e Luciana Conrado Martins sobre a origem etimológica da palavra “museu”, que nos oferece algumas pistas da gênese do museu como instituição. As duas historiadoras recuperam relatos de que etimologicamente o termo remete ao culto helênico ao Mouseion de Alexandria, templo criado por volta de 280 a.C. às nove musas representantes das diversas expressões das artes e das ciências. Resgatando estudos de Jeffrey Abt, Martins recorda que a vinculação de “museu” a uma coleção e um centro de estudos científicos, literários e artísticos diz respeito a expedições de captura de espécimes botânicas realizadas por Aristóteles para contribuir com os estudos em seu Lyceum. Foi um aluno deste Lyceum quem fora convidado para a concepção do Mouseion de Alexandria. Abt e Martins, assim como Julião, no entanto, destacam que, além de biblioteca e centro de estudos, este templo não abrigava coleções para apreciação dos públicos (JULIÃO, 2006, p. 18; ABT, 2006, apud MARTINS, 2011, p. 40-41). Julião (2006) ainda ressalta que a concepção de museu que temos na contemporaneidade, ainda que associada à arte, ciência e memória tal como o Mouseion, somente adquiriu contornos tempos depois (JULIÃO, 2006, p. 18).

Esse também é o entendimento de Nascimento Júnior e Chagas, que localizam o advento do museu como instituição na esteira da modernidade ocidental, destacando, portanto, sua recente concepção. No entanto, mais importante é ter em mente que os museus são dinâmicos e complexos, lugares da prática social que se desenrolam nos presentes e que articulam criação, comunicação, afirmação de identidades, produção de conhecimentos e preservação de bens e manifestações culturais. Por este motivo, são também alvos de planos e interesses políticos igualmente em movimento (NASCIMENTO JÚNIOR; CHAGAS, 2006, p. 12).

O início dessa recente trajetória dos museus remonta ao século XV, quando os espólios provenientes da América e da Ásia, vestígios da antiguidade e obras de artistas da época tornaram-se moda nas coleções dos monarcas europeus, exaltados com os proveitos do Renascimento e das invasões coloniais. Com o passar do tempo, estas

coleções precipitaram em especializações. Isto é, passaram a ser organizadas segundo critérios estabelecidos pelo progresso científico europeu dos séculos XVII e XVIII. Desta maneira, foi deixada para trás a tarefa de simplesmente atender à curiosidade e aos egos inflamados de uma elite político-econômica bastante estreita, reordenando-se, pela primeira vez, aos usos da pesquisa científica. Muitas destas coleções particulares, arranjadas entre os séculos XV e XVIII, se converteram em museus, bem como são considerados hoje. No entanto, inicialmente, o acesso a elas era exclusividade de seus proprietários e outros atores de círculos sociais mais próximos. Foi somente em fins do século XVIII que, de fato, outros públicos puderam então alcançar tais coleções, indicando assim os primeiros passos dos grandes museus nacionais (JULIÃO, 2006, p. 18).

Pode-se afirmar, portanto, que a compreensão atual atribuída aos museus emerge do transcurso da Revolução Francesa (Ibid., p. 18). No berço da mais notável revolução burguesa¹⁰, os componentes das coleções privadas foram realocizados e refuncionalizados. O caso dos bens móveis é bastante exemplar: estes foram transferidos para espaços de acesso público denominados então de museus, lugares cuja ambição era instruir e formar os cidadãos sobre a antiguidade da nação e os enunciados valores do “espírito nacional”, legitimando assim o processo de construção da nacionalidade emergente. Este cenário principia, como já mencionado, no final do século XVIII, mas só se consolida no século seguinte com instituições museológicas erguidas por toda a Europa. Seus acervos, incluídas as relíquias nacionais, foram ainda robustecidos pelo incremento das agressões coloniais neste mesmo século XIX. Expedições científicas cruzaram os territórios violentados além-mar para capturar espécimes naturais e os enviaram, junto a pilhagens de elementos histórico-culturais, em remessa aos museus na Europa.

No Brasil, as instituições museológicas foram inauguradas no século XIX e seguiram um percurso semelhante ao traçado pelos europeus nesta época. Datam deste período as iniciativas de D. João VI de edificação, em 1818, do Museu Real, atual Museu Nacional, que vigorou sua vocação para a ciência no fim do século. Também no crepúsculo dos oitocentos, outros destacados museus foram criados: o Paraense Emílio Goeldi, construído em 1866 e reinaugurado em 1891; e o Paulista, o conhecido Museu do

¹⁰ É a Revolução Francesa a revolução burguesa que marca a inauguração da Idade Contemporânea segundo a historiografia hegemônica.

Ipiranga, concebido em 1894. As três instituições combinavam-se a um modelo bastante disseminado no mundo, principalmente na Europa, dos museus enciclopédicos, dedicados sobre as ciências naturais, etnografia, paleontologia e arqueologia. Estes museus, então, foram elos de reprodução no Brasil de uma cadeia mundial que só demonstrou sinais de esgotamento nas primeiras décadas do século XX: agregavam a produção das chamadas ciências da natureza ao papel de resguardar e preservar os tesouros locais e nacionais. Embora a nação não fosse tema central das coleções desses museus, estes ainda puderam colaborar para as construções simbólicas da nacionalidade brasileira, através da confluência das ciências naturais com a pátria, principalmente por meio da celebração da riqueza e exuberância da fauna e da flora nacionais. Julião ainda destaca que estes museus compartilhavam os paradigmas, também em voga no mundo ocidental, da teoria da evolução, fundamental na biologia, e das interpretações evolucionistas sociais, no âmbito da antropologia. As instruções acerca da brasilidade, mediada pelos critérios científicos naturais, contribuíram para a propagação das teorias raciais no século XIX (JULIÃO, 2006, p. 19-20).

Foi no século XX, em especial em 1922, quando da fundação do Museu Histórico Nacional (MHN), que no Brasil as instituições museológicas majoritariamente abandonaram a tradição enciclopédica e mergulharam no modelo dedicado à nação, destinado à consagração da história da pátria e à formulação da nacionalidade. Este projeto, que foi transferido a outros museus brasileiros, implicava no adestramento da população acerca de narrativas sobre o nascimento e o desenvolvimento da nação brasileira, repletas de grandes feitos e nomes do Império, período privilegiado pelo MHN. Estas narrativas, provenientes da historiografia executada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado 84 anos antes do MHN, compunham o esforço das elites oligarcas que inundavam o Estado na elaboração de uma história oficial. A atividade da rede de museus regida pelas diretrizes do MHN foi marcada, portanto, pelo compromisso da divulgação desta história oficial, única e elitista, enquanto memória da nação e instrumento de formação da coesão social.

O projeto de manipulação e constituição da nacionalidade brasileira alcançou proporções maiores em 1937, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Este passo significou uma maior institucionalização das políticas de educação e cultura do Estado em direção à identificação de uma identidade e cultura nacionais, com novos contornos. Tal como efetivava-se na rede de influência do MHN, as instituições que atuavam na órbita do SPHAN instrumentalizavam o patrimônio

e a história, arquitetando uma conciliação de um passado grandiloquente e ufanista com o novo moderno, para o culto das tradições, dos aspectos morais e patrióticos oriundos das oligarquias. É dizer que a narrativa histórica pautada em grandes feitos e personagens vinculados às elites oligarcas, o predomínio estético e de raridade na elaboração das coleções e a compreensão de que a responsabilidade dos museus é educar a população para elevá-la ao “progresso” e à “civilização” perduraram como linhas de atuação dos museus organizados pelo SPHAN. No entanto, mesmo com a óbvia pouca inovação no arcabouço conceitual entre as instituições museais, o MHN perdeu sua posição de referência entre os pares sob a coordenação política do SPHAN (Ibid., p. 23).

Superada a discussão que propõem Martins e Julião acerca da origem etimológica da palavra “museu” alusivo à antiguidade, mas que pouco dialoga com a concepção de museu enquanto instituição, o quadro histórico exposto até aqui, pode-se dizer, é delimitado por dois cenários: um primeiro, imerso na modernidade ocidental, anunciava coleções privadas produzidas e acessadas exclusivamente por monarcas europeus e círculos aristocráticos próximos; e um segundo, inserido em distintas tramas de formação dos Estados-nações posterior à Revolução Francesa, revela os grandes museus abertos aos públicos enquanto ferramentas de adestramento segundo projetos elitistas de nacionalidades. Cabe ressaltar que um cenário não desaparece com o surgimento do outro, mas ambos situam trajetórias que coexistem e se cruzam nas extensões do tempo: coleções restritas a uma minoria abastada e museus pretensamente civilizatórios atravessaram o limiar do século XIX. No entanto, ambos cenários participam do longo teatro das agressões coloniais que, entre violências físicas e simbólicas, afirmou o imperativo da verdade absoluta e da repulsa a quaisquer outros olhares e existências sobre o mundo. Estas são as lógicas limites pelas quais funcionam os museus na contemporaneidade? Estas perspectivas podem ser subvertidas?

Travar o debate acerca das transformações pelas quais atravessaram as concepções de museu perpassa pelo olhar sobre o lugar ocupado pela educação nesta trajetória. Indícios deste pressuposto estão expressos em distintas definições de museu elaboradas na contemporaneidade por diferentes organizações e documentos relevantes no circuito museológico. Uma destas definições é a do Conselho Internacional de Museus (ICOM, do inglês International Council of Museums), de 2001:

Uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade (ICOM, 2001 apud IBRAM, 2018, p.13).

Já um importante documento no contexto brasileiro, a Lei nº 11.904, de 2009, que institui o Estatuto de Museus, assim definiu os museus:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviços da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009 apud IBRAM, 2018, p. 13).

Fica evidente nos trechos acima que a educação é um dos pilares da leitura sobre os museus na contemporaneidade, o que indica a relevância em percorrer, aqui, as trajetórias da educação no esforço de examinar alguns parâmetros históricos das mutáveis acepções sobre os museus. Porém, antes disto, é pertinente apresentar como distintos autores compreendem a educação nos modelos museológicos abordados na seção anterior.

Martins (2011) reafirma que é a partir da confecção das coleções privadas herdeiras da despertar da modernidade ocidental que se estreita os fins de exposição e atividades educacionais. E ainda cita um importante aspecto deste viés “educacional” – as aspas são utilizadas pela própria autora: a publicização dos artefatos conservados e expostos e o acolhimento de pesquisadores, inclusive estrangeiros, para estudar as coleções. E resgatando, mais uma vez, as contribuições de Abt, destaca que nestas exposições privadas, as frequentes visitas de estudiosos e pesquisadores convertia o espaço num local mais semelhante ao museu, isto é, “um local para o discurso de aprendizado na presença de objetos” (ABT, 2006, p. 122 apud MARTINS, 2011, p. 42) funcionando dentro da lógica de troca de conhecimento renascentista entre públicos política e economicamente seletos.

Citando outros três autores, Martins (2011) também avalia os percursos setecentistas da educação nos museus. Primeiro, a autora resgata a análise de Tony Bennett (1995 apud MARTINS, 2011, p. 48), que identifica o esforço educacional destas instituições, no referido marco histórico, como parte das políticas governamentais orientadas à aculturação dos sujeitos subalternizados à ideologia das classes dominantes e submissão às lógicas burguesas de trabalho. Ainda de acordo com Bennett, os museus

foram um dos alicerces que estruturaram as formas dominantes de poder, já na trilha do século XVIII. Colocando em questão a abertura das coleções para as classes populares e o uso educativo das instituições museológicas, Valente (2003 apud MARTINS, 2011, p. 49) destaca os museus como parte das “instituições hegemônicas” do século XIX, por efeito do poder simbólico da posse dos objetos expostos e da relação com o status quo dos governos vigentes. Já Hooper-Greenhill (1991 apud MARTINS, 2011, p. 51-52), a partir do olhar sobre os primeiros passos da educação dos museus ingleses, sublinha que a missão “civilizadora” dos museus justificou, de certa maneira, seu exercício educativo.

Na órbita da práxis pedagógica não encarcerada aos públicos científicos, é proeminente a atuação de Bertha Lutz no Brasil. Cientista no Museu Nacional, feminista e pioneira em educação museal no país, Lutz pleiteava que os museus extrapolassem a função de guarda de acervo, de maneira a apontar-se para o “alargamento dos horizontes do conhecimento humano”. Como produto desta leitura acerca da atividade educativa em museus, em 1927 foi criado o Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional, onde pôde ser explorado, sob a administração de Roquette Pinto, relacionamentos amplos com diferentes públicos (MARTINS, 2011, p. 54).

As transformações pelas quais passaram os museus – de instituições que armazenavam e estudavam coleções de cunho natural e cultural para aquelas atentas às fundamentais demandas dos públicos – não ocorreram sem conflitos e tensionamentos. Foi no decorrer do século XX, à maneira como as instituições museológicas foram consolidando suas estruturas, que seu caráter educativo foi sendo modificado.

O primeiro marco global deste percurso de transformações pode ser localizado em 1952. Neste ano foi realizado, no Brooklyn Museum, nos Estados Unidos, o Seminário Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), “O papel dos museus na educação”, que ambicionava discutir as estratégias de educação de jovens e adultos nos museus. As reuniões, especialmente estimuladas pelo recém fundado ICOM, foram objeto da atenção de Seibel-Machado (2009 apud MARTINS, 2011, p. 60-61), que destaca a grande influência exercida pelos museus norteamericanos nos encontros, fundamentada em dois aspectos: a reconhecida relevância atribuída à função educativa dos museus nas instituições do país e o notável ímpeto de articulação, promoção, discussão e divulgação de suas experiências. Segundo a autora, as discussões deste Seminário circunscreveram-se a uma percepção acrítica e tecnicista da educação, uma vez que a preocupação de seus organizadores e participantes repousou no desenvolvimento de estratégias educacionais, com ênfase em equipamentos, recursos e

materiais. As posições sócio-culturais e econômicas das instituições museológicas e as potencialidades daí provenientes não receberam a devida atenção nesta oportunidade (SEIBEL-MACHADO, 2009 apud MARTINS, 2011, p. 62).

Ainda assim, o Seminário repercutiu em vários países que para lá enviaram participantes. No Brasil, seis anos depois foi realizado o Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus, sediado no Rio de Janeiro. Como parte de uma série de eventos regionais atentos a olhares outros, não europeus ou norte-americanos, sobre o museu e a educação, este Seminário centrou-se nos debates acerca da função educativa das instituições museológicas e do equilíbrio ante outras atividades das mesmas. Provas disto foram as recomendações do Seminário à Unesco, pautadas, sobretudo, sobre a ampliação dos quadros e práticas educacionais nos museus. Desta maneira, afirmou-se o papel educativo como potência benéfica no campo museológico, numa tentativa de legitimar a educação como função institucional específica, ainda guardando posição de igualdade ante as demais atividades tradicionais de coleta, conservação física e investigação científica dos museus. Assim, ressaltou-se a emergência da ação conjunta entre exposição e educação, ao mesmo tempo que se vislumbrava o potencial dos museus para proposições sociais transformadoras (MARTINS, 2011, p. 62-63).

Em 1972 a América Latina voltou a ser o epicentro de profundos abalos no campo museológico contemporâneo, com a realização da Mesa Redonda de Santiago do Chile sobre o Papel do Museu na América Latina. Nesta ocasião, um novo paradigma de atuação despontou da objeção à primazia das tradicionais atividades de guarda e conservação de objetos: o engajamento ativo dos museus às demandas das comunidades locais e o protagonismo da educação nesta empreitada. O documento final do evento traduz a importância da Mesa Redonda de Santiago para a redefinição da educação no campo museológico. Sensível ao contexto social da América Latina, sobretudo aos desequilíbrios econômicos e de desenvolvimento material entre os países da região, a referida declaração expressou o dever da cultura como mola propulsora de transformações sociais e a urgência de práticas de intervenção social concebidas nos museus. Para tal, as recomendações provenientes das discussões da Mesa Redonda apontaram a necessidade do funcionamento regular de setores educativos nas instituições museais, de forma a garantir que estes atuassem, mesmo que à sombra da educação escolar, enquanto principais agentes da transformação social. Ou seja, o documento demarca os museus, sobretudo a educação museal, como o protagonista da transformação

da realidade, segundo as demandas civis (Ibid., p. 64-65). Entretanto, Varine-Bohan, presidente do ICOM à época da preparação e realização da Mesa Redonda de Santiago, aponta indícios de que os relevantes avanços advindos do encontro não impactaram os países participantes de maneira satisfatória. Com exceção de algumas experiências localizadas no Brasil e no México, a América Latina não testemunhou, em larga escala, a concretização das ideias concatenadas no Chile. Em outras partes do globo, tais influências aportam mais tardiamente, por volta dos anos 1980 (VARINE-BOHAN, 1995 apud MARTINS, 2011, p. 65).

O pensador francês também enaltece importância da Mesa Redonda de Santiago, juntamente com o colóquio “Museu e meio ambiente” na França no mesmo ano, como referenciais fundamentais do advento da Nova Museologia (MARTINS, 2011, p. 65). Como corrente de pensamento, a Nova Museologia esboçou os primeiros traços no início do século XX até atingir o cenário museológico internacional com novas ideias e práticas na década de 1970. Sua proposta ampliou o entendimento sobre o público e o patrimônio, além de redesenhar as funções a serem desempenhadas pelos museus. Em resumo, os públicos passam a compreender não somente os visitantes, mas toda a sociedade que acolhe o museu; já o patrimônio é expandido para além das coleções das instituições, abrangendo todas as referências patrimoniais, naturais e culturais, que conformam o espaço onde atua a sociedade em questão; e, por sua vez, entende-se que o museu deve exercer papel ativo no desenvolvimento das sociedades e na conservação do patrimônio, interno e externo à instituição (VARINE-BOHAN, 1969 apud MARTINS, 2011, p. 65).

A Nova Museologia apontou para a expansão da função educativa dos museus e novas possibilidades para educadores, graças a uma inflexão no foco das instituições: o diálogo com o público, e suas necessidades, sobressaiu-se à guarda e a conservação das coleções. Assim, a práxis educativa angariou um maior grau de importância e complexidade, extrapolando as visitas guiadas com escolas e envolvendo um conjunto mais amplo de atividades com o público, tais como concepção de exposições, formação de professores, estudos de público, ações comunitárias, etc. (ROBERTS, 1997 apud MARTINS, 2011, p. 66).

No crepúsculo do século XX, mais especificamente no ano de 1992, mais contribuições puderam ser somadas à atuação dos museus. Desta vez, no Seminário “A missão dos museus na América Latina hoje: novos desafios”, sediado em Caracas, Venezuela, foram avaliadas as transformações e desafios encarados pelas instituições museológicas desde o encontro no Rio de Janeiro, em 1958. Como resultado, foi

reafirmado o compromisso dos museus com a realidade das comunidades de seus entornos, sublinhando a relevância da educação nesta relação. Assim, o engajamento político expresso em encontros anteriores, no Rio de Janeiro e em Santiago, atinge maior maturidade em Caracas, à medida que perturba as concepções e atividades tradicionais das instituições museológicas e consolida um novo paradigma de atuação das mesmas. As premissas básicas desta inflexão conceitual da práxis museológica combinaram a transferência do foco dos museus das coleções para os públicos com o reconhecimento da educação museal como impulso fundamental para as transformações nas sociedades.

As transformações aqui relatadas não são plenamente compreendidas senão através de uma abordagem mais ampla da trama, sofisticada e por vezes emaranhada, de tendências e correntes pedagógicas que contribuíram para conformar o próprio campo educacional e, em especial, a educação museal. A exposição a seguir não pretende percorrer uma sequência cronológica linear, pois coincide com a proposta analítica de Martins (2011), atenta às relações e zonas de influência das elaborações teóricas sobre as práticas e reflexões pedagógicas.

É possível atribuir ao final do século XIX o marco temporal de novos rumos na arena da educação. Na esteira da expansão da escolarização gratuita, universal e laica na Europa e na América do Norte (ARANHA, 1996 apud MARTINS, 2011, p. 71), o advento das chamadas Pedagogias Renovadas converge, no mesmo período, com a estruturação dos setores educativos nos museus. Libâneo (1990 apud MARTINS, 2011, p. 72) aponta que o conjunto das Pedagogias Renovadas é composto por um amplo espectro de construções teóricas, cada qual com suas especificidades e complexidades, produzidas por nomes como John Dewey, Carl Rogers, Jean Piaget e Maria Montessori, entre outros. Comum a todas estas correntes é a contraposição às Pedagogias Tradicionais, então hegemônicas nos círculos educacionais, e a ideia de que o educando, mais que mero receptor de informações e conteúdos, é sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Os estudos de Hooper-Greenhill (1991 apud MARTINS, 2011) sobre os museus na Inglaterra e os de Lopes (1988 apud MARTINS, 2011) no Brasil demonstram que as Pedagogias Renovadas incentivaram programas sistemáticos de educação nas instituições museais. No caso brasileiro, destaca-se o exemplo do Museu Nacional, quando da estruturação do Serviço de Assistência ao Ensino em 1927 sob a direção de Roquette Pinto, como setor orientado, tal como expresso em seu nome, à assistência ao ensino formal. Mais tarde, em 1946, Sussekind de Mendonça, chefe da Seção de Extensão Cultural do mesmo museu, redige uma monografia de grande influência nacional, que

afirma, em clara inspiração nos ideais da Escola Nova, a importância da educação museal para o contexto educacional escolar (MARTINS, 2011, p. 75). A preponderância de atividades educativas voltadas para o público escolar e a primazia da manipulação de objetos como referência para o ato de ensinar constituíram um modelo propagado para outros museus. Aqui merece destaque o alerta de Lopes acerca dos riscos da escolarização dos museus, pois “esse processo, decorrente da visão de museus enquanto órgãos complementares do ensino escolar, confunde o campo de ação cultural dos museus, reduzindo-os a instituições que são utilizadas apenas para a ilustração dos conhecimentos ministrados pela escola” (LOPES, 1988, p. 54 apud MARTINS, 2011, p. 76).

Uma vez identificado o histórico vínculo das Pedagogias Renovadas com a estruturação dos setores educativos nos museus, ainda é necessário explorar a relação com as Pedagogias Tradicionais para uma efetiva compreensão das práticas de educação museal. Segundo Libâneo (1990, p. 63 apud MARTINS, 2011, p. 78), os aspectos que delimitam a o conjunto das Pedagogias Tradicionais são: a prioridade pelo objeto do conhecimento, constituição do saber através da tradição e grandes verdades construídas pela cientificidade ocidental e uma concepção de ensino focado pela palavra do professor. Sobre este último fator, ressalta-se a relação educativa pautada pelo ensino unidirecional, cabendo ao educador o papel de interpretação e exposição dos conteúdos, enquanto ao educando, a passividade da assimilação e recepção das informações transmitidas. Isto significa uma ideia do conhecimento que orbita externamente ao sujeito, “depositado” por um terceiro. Além disto, conforme apontado por Silva (2002 apud MARTINS, 2011, p. 78), as teorias que conformam as correntes tradicionais planejam metodologias eficientes para a educação e inserção das massas no modelo produtivo capitalista.

Assim como os primeiros passos dos setores educativos dos museus encontraram as pegadas das Pedagogias Renovadas, pode-se dizer, também, que as Pedagogias Tradicionais abasteceram parte do arcabouço conceitual e teórico-metodológico para a criação e desenvolvimento de muitas atividades levadas à cabo nos mesmos contextos de educação. Em consonância com a frequente prática de transmissão de certezas observada em muitas exposições, os serviços educativos afetados pelas proposições tradicionais igualmente partilham da alienação do conhecimento sobre fatos da ciência e da técnica, das realizações dos grandes nomes ou escolas artísticas, mesmo que tais objetivos não fossem explícitos. Concordamos com Hein (1998 apud MARTINS, 2011, p. 79-80), quando este afirma que tal perspectiva de atuação se adequa à concepção de museu como espaço de produção e manutenção de verdade, algo bastante comum no século XIX

devido à influência das ideias positivistas, que intentavam a todo modo a legitimação única da ciência, da história e da arte ocidentais. Nesse sentido, Silva (2002 apud MARTINS, 2011, p. 79) conclui que certas práticas das Pedagogias Renovadas e Tradicionais encontram inúmeros pontos em comum, sobretudo, segundo o autor, a ausência da crítica sobre os propósitos da educação.

Esse quadro narrado só é alterado, como anteriormente mencionado, com o surgimento da Nova Museologia na década de 1960. É neste período que principalmente os museus de história, antropologia, arqueologia e etnologia avançam em suas críticas, incentivados também porque passam a ser questionados, sobre suas funções na construção de memória e narrativas histórico-culturais relativas aos grupos e sujeitos subalternizados. Já no campo da educação, este tema foi suscitado no bojo das teorias críticas, emergentes na mesma década. Em contraposição, sobretudo, às Pedagogias Tradicionais, este novo conjunto teórico anuncia, como premissa fundamental, o foco sobre o escopo social da educação. Em geral, as teorias críticas preocupam-se com as relações estabelecidas entre o conhecimento e o poder. Assim, é possível notar um importante deslocamento de perspectivas sobre a educação: a práxis pedagógica deve conformar-se o canal pelo qual flui a contestação social e política, abandonando os mecanismos de reprodução e conservação dos ideais das classes dominantes para assumir o exercício de produção cultural autônoma dos grupos e sujeitos em disputa. O que significa o reconhecimento do embate e do conflito de projetos políticos e visões de mundo como aspecto essencial do processo educativo. Estas novas proposições invadiram os museus e influenciaram os debates sobre herança cultural, multiculturalismo e participação popular nas instituições museológicas (CORSANE, 2005; LUMLEY, 2005; MEUNIER e SOULIER, 2010 apud MARTINS, 2011, p. 83). As contribuições das teorias críticas se somam às exigências dos públicos subalternos pelo direito de representação na memória preservada nos museus, flexionando novas noções sobre cultura.

Na passagem entre os séculos XX e XXI, alguns aparelhos museais se debruçaram com mais atenção sobre as narrativas não-hegemônicas. Estas instituições deram impulso a possibilidades de construção coletiva de narrativas históricas e poéticas de povos historicamente subalternizados por meio ações articuladas entre educação, curadoria e públicos. Desta maneira, os processos pedagógicos que têm lugar nos museus ultrapassaram as atividades exclusivamente focadas nos públicos visitantes, espontâneos ou agendados, e incursionaram em ações educativas específicas com grupos sociais entre

os quais os museus desejavam estabelecer diálogos mais estreitos (MARTINS, 2011, p. 85-86). Esta reorientação em direção a uma maior participação pública nas instituições demonstra a evidência e a fruição de uma pedagogia dialógica, através da qual os sujeitos imergem em um processo pessoal e social de produção de sentidos e construção de conhecimento.

Melinda M. Meyer (2005 apud MARTINS, 2011, p. 86) localiza na década de 1970 o que denominou uma “virada cultural”, que afetou profundamente a maneira como os setores educativos, principalmente nos museus de artes, reconhecem a participação dos públicos nas instituições museológicas. Uma percepção mais ampla deste movimento pressupõe visitar a composição e as influências das teorias pós-estruturalistas nos campos da história da arte e da educação. Entre as proposições conceituais de maior impacto na educação museal, podemos destacar, primeiro, a contestação da noção hegemônica de conhecimento. Em resumo, este questionamento compreende a avaliação de que a produção do conhecimento é atravessada por processos de significação de apreensões da realidade, conectados cultural, social e politicamente pelos distintos sujeitos (SILVA, 2002 apud MARTINS, 2011, p. 86).

Outra questão importante que influenciou as práticas pedagógicas em museus, de acordo com Silva (2002 apud MARTINS, 2011, p. 86-87), parte das contribuições teóricas de Michel Foucault acerca do conceito de verdade. Ao afirmar a inexistência de uma verdade correspondente à realidade apreendida, e pôr em xeque o paradigma moderno sobre a construção do conhecimento, o filósofo francês colaborou para estabelecer que a discussão pertinente diz respeito aos mecanismos que legitimam determinando conjunto de saberes como verdades absolutas.

Igualmente relevante no quadro descrito é a concepção de sujeito. Na vertente pós-estruturalista, o sujeito é, sinteticamente, “o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2002, p. 120 apud MARTINS, 2011, p. 87). A articulação deste conceito nos museus vai contribuir para percepção mais plural e complexa das sociedades, elucidando as determinações culturais e sociais das relações humanas (MARTINS, 2011, p. 87). As provocações trazidas pelas teorias pós-estruturalistas oportunizaram uma nova postura da educação museal, ao consolidar a transferência da condução dos múltiplos sentidos do objeto, do artista e, enfim, dos museus para quem os interpreta, isto é, os públicos.

No entanto, os novos olhares sobre a prática pedagógicas museais encontraram e, por vezes, incorreram em terrenos acidentados e hostis nos museus. Os percursos traçados

foram e são permeados por uma complexa cartografia de convergências, conflitos e zonas de predominância entre projetos político-pedagógicos em coexistência e disputa.

Em 2010, no Brasil, o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) incentivou um amplo e profundo diálogo, protagonizado pelos museus e seus educadores, atento aos percursos e conflitos históricos e filosóficos da educação museal. Este monumental esforço coletivo produziu a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), importante documento que resulta na definição do conceito de educação museal que norteia as políticas públicas e os parâmetros nacionais instituídos para este campo prático e teórico.

Na investigação conceitual do vocábulo “educação museal”, no Caderno da Política Nacional de Educação Museal, os autores recordam os usos de distintas expressões para designar a práxis pedagógica dos museus, desde termos que transmitem vagamente um tipo de educação localizada fora dos espaços escolares, como “educação extraescolar” ou “educação não formal”, até aqueles frequentemente manejados a partir dos seminários organizados pela Unesco voltados para a função educativa dos museus, como “educação em museus” (IBRAM, 2018, p. 73). O termo “educação museal”, segundo os autores, é uma apropriação do neologismo empregado para distinguir as atividades relativas aos museus (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2014, p. 54 apud IBRAM, 2018, p. 73) e reivindica a especificidade teórico-metodológica de um campo científico derivado das práticas e reflexões pedagógicas dedicadas aos círculos museológicos. Distante de ser uma modalidade da educação escolar operada dentro dos museus, a educação museal envolve aspectos únicos e singulares:

(...) os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado; o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos.

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

sua história, sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade (IBRAM, 2018, p. 73-74).

Embora aspecto notável no seu desenvolvimento, os objetos ou os acervos não constituem o foco da educação museal. Mais importantes que a materialidade expositiva, ou mesmo a formação de público visitante, a educação museal tem como horizonte a formação crítica dos sujeitos, a emancipação dos subalternizados e a transformação da realidade de opressões das sociedades (IBRAM, 2018, p. 74).

5. A EDUCAÇÃO NA ESCOL(H)A DO OLHAR

“¿Quién es el mar, quién soy? Lo sabré el día ulterior que sucede a la agonía.”

(Jorge Luis Borges)

Retomando a mirada sobre o MAR, sua edificação estreou a instalação de aparelhos culturais na região portuária da cidade, na esteira dos preparativos para os megaeventos no Rio de Janeiro, sobretudo a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Sua inauguração em março de 2013 apresentou à sociedade a exposição “Rio de Imagens: uma paisagem em construção”, mostra que reúne distintas perspectivas sobre a cidade, privilegiando o olhar artístico na construção do imaginário sobre o espaço e as identidades. A incumbência de abrir as portas do museu ao público foi demarcada na publicação do catálogo da exposição, organizado por Paulo Herkenhoff, que conta com depoimentos sobre o projeto de concepção do MAR. Entre eles está o texto do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, que situa a criação do museu no contexto das intervenções urbanas nas cercanias do porto:

Em 1º de março de 2013, o Rio de Janeiro comemora seu 448º aniversário, uma data que será marcada ainda pela inauguração de um novo marco da cultura carioca: o Museu de Arte do Rio (MAR). A instituição – o primeiro museu municipal de arte do Rio – representa o renascimento da Região Portuária, berço da Mui Leal e Heroica Cidade de São Sebastião, que por tanto tempo esteve abandonada pelo poder público. Agora, com o projeto Porto Maravilha, essa área de 5 milhões de metros quadrados passa por uma profunda transformação, devolvendo ao Porto sua importância histórica e cultural (HERKENHOFF, 2013, p. 4).

No entanto, a ideia da instalação de um museu de arte na região passou por algumas modificações até encontrar esta proposta que conhecemos. As ações planejadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro para a área portuária abarcavam a criação da Pinacoteca do Rio, espaço sem acervo próprio, voltada a narrar a história da cidade e permitir a visibilidade de suas principais coleções de arte. Também era prevista a articulação com um projeto pedagógico voltado a educação visual. Em junho de 2010, quando lançada a pedra fundamental do Museu de Arte do Rio, o projeto foi rebatizado pelo então curador e diretor cultural Paulo Herkenhoff, também responsável pela reestruturação da proposta original do museu, agora assumido o objetivo em formar acervo próprio (MUSEU DE ARTE DO RIO, 2012, p. 15).

Os responsáveis pelo desembarque do museu no porto já haviam estudado o terreno. Segundo seu Plano Museológico, documento que consolida a missão, os programas e as diretrizes de funcionamento da instituição, o MAR foi concebido para estabelecer relações próximas com o lugar que o abriga, além de configurar-se como um espaço para reflexão crítica sobre as recentes dinâmicas ali observadas:

Localizado na Região Portuária do Rio de Janeiro, o MAR tem, como um de seus princípios, o estabelecimento de relações estreitas com o contexto social, cultural e ambiental que o cerca. Vizinho do Morro da Conceição – uma das áreas mais antigas da cidade, onde reside uma comunidade centenária espalhada por aproximadamente 900 casas – e atento ao significado histórico da região (intensamente ocupada sobretudo desde o século XIX, com o Largo da Prainha), o MAR anseia ter uma relação crítica com as atividades do projeto de revitalização da Zona Portuária. Assim, o Museu será um espaço para se pensar os desejos e estratégias simbólicas do Rio de Janeiro nesse momento de intensa transformação, sempre atento às questões e interesses dos moradores e trabalhadores daquela região (MUSEU DE ARTE DO RIO, 2012, p. 20)

Os elos que se pretendiam forjar com o território apoiavam-se no conhecimento da história que carregava o lugar. Outra passagem do mesmo texto do antigo Prefeito evidencia que a autoridade sabia onde pisava:

E tudo isso na nossa Região Portuária, território que ainda reúne vestígios da escravidão e da colonização afro-brasileira. Apenas no entorno do MAR, temos o cais e os jardins do Valongo, o Cemitério dos Pretos Novos e grande conjunto de material arqueológico. Na mesma região, está o Morro da Conceição, uma comunidade guardiã de tradições da cidade e de um patrimônio arquitetônico singular. A Pedra do Sal, berço do samba, e o morro onde nasceu Machado de Assis também estão localizados ali. Consagrado pela Unesco como patrimônio cultural da humanidade na categoria paisagem cultural, o Rio ganha com o MAR mais um monumento para tornar a cidade ainda mais maravilhosa. (HERKENHOFF, 2013, p. 4-5)

É dizer que o MAR já nasce com o propósito expresso em retificar seus alicerces na região portuária. Boing (2016, p. 31) cita as exposições “O Abrigo e o Terreno”, inaugurada junto da abertura das portas do MAR, “Turvações Estratigráficas”, “Do Valongo à Favela” e “Zonas de Poesia Árida”. Há alguns meses antes da escrita deste texto, estavam em cartaz no MAR “O Rio do samba: resistência e reinvenção” e “A Pequena África e o MAR de Tia Lúcia”, como exemplos mais recentes de mostras que dialogam com aspectos relativos à Pequena África (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2019]).

Figura 2 – Uma das galerias da exposição “Do Valongo à Favela: imaginário e periferia”, em cartaz entre maio de 2014 e maio de 2015.



Fonte: Sítio eletrônico do Museu de Arte do Rio. Foto de Thales Leite.

No entanto, a escolha feita aqui por privilegiar a análise das atividades da Gerência de Educação relaciona-se a algo indicado por Semedo e Freitas (2017):

Institucionalmente, a mediação acomodou-se nas estruturas dos setores educativos que, aliás, por esta altura, também faziam a conquista do seu espaço no campo das reflexões e no próprio espaço do museu. Ao se situar no contexto do setor educativo, a mediação viverá as dificuldades enfrentadas por ele, tais como os constrangimentos econômicos, a falta de pessoal, os estereótipos, a falta de formação especializada, a marginalização/isolamento, hierarquia institucional, etc. Uma das principais dificuldades sentidas pelo setor é a sua localização em termos institucionais e sociais. Frequentemente, a educação é relegada para os espaços fronteira do museu e, portanto, como atividade museal, subestimada. Neste sentido, as práticas de mediação são compreendidas como "práticas semivisíveis" e, como tal, são menos valorizadas academicamente e profissionalmente do que, por exemplo, o trabalho de estudo de coleções e curadoria. Ao mesmo tempo, embora retoricamente a educação seja um aspecto central das missões contemporâneas do museu, a maioria dos profissionais de educação vê-se excluída de debates mais amplos, relacionados com o planejamento e gestão do museu. Além do

mais, quando se fala de relações de trabalho (mediação, curadoria e, dentro do modelo pós-profissional, de gestão), constata-se que cada uma destas funções se associa a diferentes níveis de autoridade e estatuto não só dentro do museu, mas na sociedade em geral (SEMEDO; FREITAS, 2017, p. 50).

Figura 3 – Mostra “A Pequena África e o MAR de Tia Lúcia”, em exposição entre novembro de 2018 e março de 2019.



Fonte: Página do Museu de Arte do Rio no Facebook. Autor desconhecido.

Atenta às diferenças de estaturas de poder entre a educação e outros setores na hierarquia interna dos museus, esta pesquisa pretende-se uma contribuição para conter o curso de desvalorização profissional e desinteresse acadêmico que afeta a educação e mediação em museus. O escopo deste trabalho é, portanto, delineado por uma opção política.

A paisagem da Praça Mauá se transformou pela ocupação de dois prédios que ali já existiam: o Palacete Dom João VI, originalmente destinado para a sede da Inspeção Federal de Portos, Rios e Canais, e um edifício de estilo modernista que abrigou o Hospital da Polícia Civil são reformuladas para alojar, respectivamente, o Pavilhão de Exposições e a Escola do Olhar. Ambos bem simbolizam os dois principais eixos do museu que se erguia: formação de acervo com abertura de exposições e programa de educação. A concepção de um museu-escola – ou escola-museu – sublinha o protagonismo da educação, ao lado da arte e da cultura visual, no projeto que estruturou o MAR.

O MAR, por meio de sua Escola do Olhar, desempenha sua função primeira que é a educação. A Escola do Olhar é um espaço de formação continuada que se propõe estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento.

Compreendendo a educação como campo aberto a diferentes estímulos, a Escola do Olhar apresenta, em seu escopo, atividades que se relacionam com os eixos do ensino formal, direcionados a professores e educadores em todo arco da educação – da infantil à pós-graduação. Da mesma forma, busca se integrar a rotinas e desafios de um processo educativo que aconteça também para além dos muros da escola, tendo sempre como mote a arte e cultura visual (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2013]).

Vinculada diretamente à Gerência de Educação, a Escola do Olhar encarna o programa pedagógico do MAR. A atuação desta Gerência, no entanto, não se limita à fruição do edifício modernista, mas atravessa toda a estrutura física do museu. Bastante diversa em sua composição¹¹, cabia à equipe de educação do MAR, entre 2014 a 2018, a concepção de visitas educativas diárias com grupos de instituições diversas, principalmente escolas públicas e privadas; monitoramento do espaço expositivo; mediação com o público em visita não agendada no museu, ativando discussões, intervenções, interações; concepção e execução de atividades educativas para programação mensal aberta aos públicos do museu; e outros programas previstos em cinco linhas de atuação.

Esses outros cinco programas abrigados pela Gerência de Educação eram: a linha “Arte e Cultura Visual”, movida a discutir, através de cursos, palestras e workshops, a construção e ampliação dos campos da arte e da cultura visual; o “MAR na Academia”, que busca estreitar os laços entre universidades e a sociedade por meio de seminário e publicações; a “Biblioteca e centro de documentação e referências”, que mantém relevante acervo de livros de artistas e títulos de temas de interesse do museu; o “Vizinhos do MAR”, fundamentado no relacionamento com a população residente na região portuária; e o “Programa de Visitas Educativas”, integrado pelas ações desenvolvidas entre as visitas com e sem agendamento prévio (BOING, 2016, p. 33-34). Fica clara, portanto, a multiplicidade de ações desenvolvidas pela equipe de educação do museu.

A diversidade de ações promovidas pela Gerência de Educação do MAR revela uma amplitude de especificidades que impõe barreiras a uma análise profunda deste universo. Por isto, nos debruçamos sobre o Programa de Ações Educativas, que consistia em conjunto de atividades que conformava a programação mensal voltada ao público espontâneo, isto é, pessoas que visitam o museu sem agendamento prévio. A escolha se

¹¹ A equipe de educação do MAR é composta por educadores de diferentes formações e desempenham distintas funções. No período de 2014 a 2018, a Gerência de Educação contava com cerca de 30 educadores, entre gerente, coordenadora pedagógica, educadores de projetos, educadores I, educadores II e educadores estagiários (BOING, 2016, p. 28).

justifica por ser este um dos mais amplos programas da Gerência de Educação no período selecionado, contando com a participação de toda equipe de educadores em seu desenvolvimento, desde seus mais distintos questionamentos à realidade. Entre 2014 e 2018, os educadores eram divididos e compunham quatro coletivos de pesquisa, estudo e experimentação – os Grupos de Trabalho (GT) –, cada um deles com seus respectivos temas e debates fundamentais: Eu, a Cidade e o Outro; Narrativas Fantásticas; Forma, Imagem e Palavra e Acessibilidade.

Cabe ressaltar que outros programas eram, e ainda são, atravessados por questões contemporâneas a Pequena África e o desenvolvimento dos megaeventos no Rio de Janeiro, com destaque para o Vizinhos do MAR. No entanto, como os demais programas, o Vizinhos do MAR possui particularidades de organização e desenvolvimento, além de inserir-se, à época, como parte das atividades do GT Eu, a Cidade e o Outro, ou seja, com menor participação de educadores integrantes dos demais GT's. Tencionamos, aqui, observar a incidência de discussões sobre herança africana, racismo, direito à moradia e transformações na cidade nas práticas de educadores no MAR independente dos vínculos dos educadores aos diferentes Grupos de Trabalho.

A referida programação mensal previa dois tipos de ações comumente realizadas durante os fins de semana: as atividades educativas e as conversas de galeria. A primeira consistia em ensaios de experimentação da arte incentivadas por questões surgidas das exposições ou da vivência dos próprios educadores no museu, enquanto a segunda era voltada para o diálogo com os públicos a partir de um tema específico das mostras (BOING, 2016, p. 34). No entanto, a distinção entre um tipo e outro não era muito rígida, podendo uma atividade educativa ser convertida em conversa de galeria, e vice-versa, segundo a demanda dos educadores ou da programação do museu.

Ao término da realização de cada atividade educativa ou conversa de galeria, os educadores preenchiam os chamados Relatórios de Atividades, contendo informações como tipo da proposta educativa (atividade ou conversa), título da ação, data, horário, número de participantes (entre eles o quantitativo de pessoas com deficiência), desenvolvimento (de escrita livre) e os educadores responsáveis pela execução. Este Relatório era de preenchimento obrigatório. Já outro, o Formulário de Proposição e Acompanhamento, reservado para o registro de criação de atividades educativas e conversas de galerias – com dados sobre propositores, Grupo de Trabalho, data de realização, motivações, referências, provocações, expectativas, desenvolvimento, materiais, sinopse e avaliação –, nem sempre eram preenchidos, o que implica em pontos

cegos na construção de dados. A combinação da análise dos dois documentos permite levantar informações sobre questões geradoras, datas e exposições que localizam as ações e percepção dos educadores sobre o desenvolvimento das mesmas.

Muitos mistérios rondam o MAR. Com curiosidade, atenção e interesse nas tragédias e encantos da realidade, a equipe de educação do museu não se limita a investigar aspectos relativos à arte e à cultura visual somente. Infinitas questões que emergem dos estudos e das experiências de educadoras e educadores movem as atividades educativas concebidas no museu. Entre estes temas geradores estão o território que habitam e suas dinâmicas.

Esse universo de interrogações reverbera numa multiplicidade de ações celebradas pela Gerência de Educação do MAR. O levantamento preliminar das atividades educativas realizadas revela que esta diversidade é acompanhada pela coexistência e diálogo de distintos referenciais teórico-metodológicos em educação e outros saberes.

Este trabalho, portanto, não tenciona enquadrar as atividades da equipe de educação do MAR em um modelo pedagógico específico. Também foge ao escopo desta pesquisa avaliar as conexões estabelecidas ou construir novas pontes entre as distintas formulações teóricas no campo da educação ou mesmo de outras áreas do conhecimento. A partir do estudo de caso sobre o MAR, reconhecer a diversidade e a fluidez epistemológicas é atentar para as complexidades da prática e da reflexão em educação localizadas neste museu.

6. UMA BÚSSOLA PARA A EXPEDIÇÃO NO MAR

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

(Eduardo Galeano)

Para cumprir os objetivos anteriormente assinalados, foram traçadas etapas que dão corpo à metodologia da pesquisa. Esta investigação se configura uma mirada sobre o Museu de Arte do Rio e suas atividades educativas desenvolvidas entre 2014 e 2018, isto é, um estudo de caso conforme indicado por Yin (2001):

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que
 - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
 - os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. (YIN, 2001, p. 32).

Tendo em vista o necessário esforço de contextualização do objeto do estudo de caso, foram empreendidos levantamento e consulta bibliográficas que articulam contribuições de distintos autores sobre temas como o quadro de intervenções urbanas focalizadas sobre a região portuária inseridas no cenário de preparação e realização dos megaeventos no Rio de Janeiro; histórico do desenvolvimento da ocupação da população africana e afro-brasileira no centro da cidade; fundação e organização do MAR, a relevância do conflito nos distintos espaços de educação, assim como as atribuições e atuação da Gerência de Educação no período circunscrito entre 2014 e 2018.

Sublinho o período discriminado pois, no decorrer de atividade, a Gerência de Educação passou por reestruturações que afetaram o organograma da equipe e, conseqüentemente, suas formas de trabalho. Diante da impossibilidade em contemplar estas distintas adequações organizacionais, me dedico a analisar o período de 2014 a 2018, que coincide com minha estadia no museu como educador.

Mapeadas todas as atribuições da Gerência de Educação, foi necessário consultar no banco de dados do MAR as atividades realizadas durante o período selecionado. Este longo trabalho de levantamento das ações educativas foi sucedido pela seleção daquelas que propunham debates pertinentes às questões que envolvem a região portuária na contemporaneidade, isto é, as transformações físicas e sociais localizadas no centro;

direito à moradia; a herança africana na composição da cidade; e racismo e demais opressões direcionadas ao acervo cultural acumulado pela população negra.

As principais formas de registro das atividades educativas que dispõe a Gerência de Educação do MAR são os Formulários de Proposição e Acompanhamento e os Relatórios de Atividades preenchidos pelos educadores acerca de, entre outras informações, questões geradoras, datas e exposições que situam as ações educativas e potencialidades e desafios percebidos durante desenvolvimento das mesmas. Este material conforma a fonte documental convertida em base para construção de dados e suporte para as análises de conteúdo empreendidas segundo teorização de Laurence Bardin (2002).

Figura 4 – Relatório de Atividades da ação educativa “Rio de ontem, Rio de hoje”, realizada em março de 2016.

The image shows a handwritten report form from the Museu de Arte do Rio (MAR). At the top is the MAR logo. Below it, the text reads 'GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO RELATÓRIO DE ATIVIDADES' followed by the activity name 'ATIVIDADE: RIO DE ONTEM, RIO DE HOJE - ATIV. EDUCATIVA'. A box contains the date '06/03/16', time '14:00 as 16:00', and number of participants '31'. A larger box titled 'Desenvolvimento:' contains a handwritten description of the activity. At the bottom, there are fields for 'Educador(a)' and 'Assinatura Supervisor(a)'. The footer includes the museum's address and contact information, along with the ODEON logo.

Logo: MUSEU DE ARTE DO RIO

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
RELATÓRIO DE ATIVIDADES
ATIVIDADE: RIO DE ONTEM, RIO DE HOJE - ATIV. EDUCATIVA

Data: 06/03/16 Horário: 14:00 as 16:00
Quantidade de participantes: 31

Desenvolvimento:
DESENVOLVEMOS A ATIVIDADE EDUCATIVA "RIO DE ONTEM, RIO DE HOJE" NO PILOTTIS. PARTICIPARAM DA AÇÃO GRUPOS COM NÚMERO DIVERSO DE PESSOAS E NÃO NECESSARIAMENTE EM SIMULTÂNEO. ALÉM DISTO, DISPONIBILIZAMOS QUADRO PARA VISITANTES ESCREVEREM SOBRE SEUS LUGARES DE MORADIA/TRABALHO PARA QUE ESTES TAMBÉM POSSAM SER REPRESENTADOS NO HOJE.

Educador(a) _____
Assinatura Supervisor(a) _____

Museu de Arte do Rio
Praça Mauá, 5, Centro - CEP 20081-240 - Rio de Janeiro/RJ
(21) 2203-1235 - www.museudeartedorio.org.br

Logo: ODEON

A segunda etapa de levantamento de dados, complementar à pesquisa documental sobre os referidos Relatórios de Atividades e Formulários de Proposição e Acompanhamento, foi efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas aos educadores proponentes das atividades educativas selecionadas, de forma a conhecer referenciais teóricos e metodológicos e diálogos com questões que envolvam a Pequena África. A realização de entrevistas semiestruturadas se justifica, principalmente, por dois motivos.

O primeiro diz respeito à pluralidade de fontes de evidências para que o estudo de caso atinja maior grau de qualidade, conforme indica Yin:

As evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O uso dessas seis fontes requer habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente diferentes.

Além da atenção que se dá a essas fontes em particular, alguns princípios predominantes são importantes para o trabalho de coleta de dados na realização dos estudos de caso. Inclui-se aqui o uso de:

- várias fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas;
- um banco de dados para o estudo de caso, isto é, uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso;
- um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou.

A incorporação desses princípios na investigação de um estudo de caso aumentará substancialmente sua qualidade. (YIN, 2001, p. 105)

Figura 5 – Páginas do Formulário de Proposição e Acompanhamento da conversa de galeria “Zonas de sombra e zonas de luz”, de maio de 2014.

 <p>GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA: CONVERSA DE GALERIA E ATIVIDADE EDUCATIVA FORMULÁRIO DE PROPOSIÇÃO E ACOMPANHAMENTO</p> <p>ANTES DA CONVERSA (proposta)</p> <p>1-Propositores: GT Eu, a Cidade e o Outro</p> <p>3-Data de realização da conversa: /Maio/2014</p> <p>Live Ensaio: Conversa de Galeria: Zonas de sombra e zonas de luz</p> <p>4 – Motivações</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Abordar a cidade e suas ideologias como zona dos que ficam na luz (das instituições, das mídias, dos estudos teóricos e cotidianos) e dos que ficam na sombra (nas favelas, na pobreza, nas religiões de matriz africana, nos pensamentos não ocidentais); procurar a simbiose, em detrimento da polaridade do mundo, nas manifestações culturais, nos processos audiovisuais etc.</p> <p>Explorar a relação de Josephine Baker com a cultura ocidental, e suas interferências nessa arquitetura social “verdadeira”, branca, racista, machista e classista onde o negro, o travesti, o pobre, por serem “monstros” abrigados na sombra não podem pertencer a so mundo racional senão for para ser subjugado e da modernidade.</p> <p>Como forma de imbricação da zona marginal, de sombra, da cultura negra com a zona de luz, evidenciada, da modernidade ocidental.</p> </div> <p>5 – Referências</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>HALL, Stuart. <i>Da diáspora: Identidades e mediações culturais</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.</p> <p>MUNANGA, Kabengele, HASENBALG. C.A. e SCHWARZ L. <i>Estudos e Pesquisas – Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira</i>. EDUFF: Niterói, 1998.</p> <p>FANON, Frantz. <i>Pele negra, máscaras brancas – tradução de Renato da Silveira</i>. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>SCALDAFERRO, Maikon Chaidir Silva. “Hegel e o fim da história”. In: <i>Polymathia</i>, v. 5, n. 8, p. 211-230.</p> <p>DOMINGUES, Petrônio. A “Vênus negra”: Josephine Baker e a modernidade afro-atlântica. <i>Estud. hist. (Rio J.)</i>, Jun 2010, vol.23, no.45, p.95-124.</p> <p>NOGUERA, Renato. <i>Denegando a educação: Um ensaio para uma pedagogia da pluriversalidade</i>.</p> </div> <p>6 - Provocações</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Será que os travestis recebem o mesmo tratamento e tem o mesmo espaço social que os heterossexuais? Quantos artistas, cantores, políticos e pessoas de destaque social você conhece? Onde estão inseridas as minorias? Seria possível perceber espaços de escuridão destinados a estes indivíduos, caminhando pela cidade? E mergulhando nos contrastes sociais, será que os holofotes da sociedade iluminam a todos da mesma forma?</p> </div> <p>7 - Expectativas</p> <p>Museu de Arte do Rio Praça Mauá, 5, Centro – CEP 20081-240 – Rio de Janeiro/RJ (21)2065-1255 – www.museudarteoderio.org.br</p> 	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Espera-se que o público interaja com os educadores, a partir de provocações acerca da fragmentação que separa a sociedade e os indivíduos em zonas de sombra e zonas de luz.</p> </div> <p>8 - Descreva a proposta considerando a seguinte ordem: O que vou fazer? Em qual galeria? Quais trabalhos, aspectos, objetos?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>A conversa acontecerá na exposição Josephine Baker e Le Corbusier – Um caso Transatlântico, abordando a exposição como um todo, tendo como foco especial, os trabalhos que envolvem questões de raça, gênero e como estes “conceitos” podem ser utilizados como justificativa para relegar indivíduos a zonas de sombra na cidade e na sociedade, enquanto outros são elevados às zonas de luz social.</p> </div> <p>9 - Listar materiais, equipamentos e suportes técnicos e humanos necessários para a realização da conversa.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>- Câmera para registro. - 2 educadores.</p> </div> <p>10 – Escreva abaixo a sinopse para programação.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Conversa de Galeria: Zonas de sombra e zonas de luz</p> <p>Onde estão inseridas as minorias? Quantos negros, mulheres e transgêneros você conhece ocupando espaços de prestígio? Os travestis recebem o mesmo tratamento e tem o mesmo espaço social que os heterossexuais? Por que os homens podem andar sem camisa e as mulheres não? Mergulhando nos contrastes sociais, será que os holofotes da sociedade iluminam a todos da mesma forma? Ao iluminar determinados tipos numa sociedade, que sombras são geradas? A conversa visa pensar como estas questões atravessam a obra e a biografia de Josephine Baker.</p> </div> <p>PÓS-CONVERSA (preencher após a realização da ação)</p> <p>1- Educador que realizou a conversa:</p> <p>2- Número de participantes: Quatro pessoas.</p> <p>3-A conversa foi registrada de alguma forma?</p> <p>Museu de Arte do Rio Praça Mauá, 5, Centro – CEP 20081-240 – Rio de Janeiro/RJ (21)2065-1255 – www.museudarteoderio.org.br</p> 
---	---

O segundo se refere a lacunas identificadas na guarda documental das atividades do MAR. Longe de ser uma exclusividade deste museu, a escassez de registros em suportes distintos dos formulários, como fotos e vídeos, e relatos escritos vagos ou sem os detalhes necessários transcritos nos Relatórios de Atividades e Formulários de

Proposição e Acompanhamento das atividades educativas dificulta a construção de dados a partir somente destes documentos.

As expedições no MAR proporcionaram acesso a alguns dados preciosos, mas também revelaram adversidades. Mencionamos a ocorrência de falhas de registro das ações educativas no MAR. Uma destas lacunas diz respeito a ausência de anotação de datas em alguns Formulários de Proposição e Acompanhamento das proposições educativas. Ou seja, não é possível precisar a quantidade de atividades educativas e conversas de galeria criadas entre 2014 e 2018, uma vez que o ano é uma informação negligenciada em 59 destes documentos. Recordamos um dos aspectos da reestruturação organizacional pela qual a educação no MAR passou em 2018 para estreitar a margem de erro sobre a incidência das ações educativas no período discriminado: as conversas de galeria foram substituídas por laboratórios de criação. Assim, as proposições cadastradas como laboratórios de criação nos referidos Formulários, mesmo em 2018, foram retiradas dos cálculos oriundos da construção de dados nos arquivos do museu.

Desta forma, foram mapeadas 349 ações educativas realizadas entre 2014 e 2018, dentre elas 150 atividades educativas e conversas de galerias criadas no período. Significa dizer que muitas ações foram executadas em mais de uma oportunidade. Deste quantitativo total, foi identificada a realização de 45 ações sensíveis às questões que orbitam sobre a Pequena África na contemporaneidade, isto é, debates referentes a herança africana, racismo, transformações físicas e sociais na região portuária e direito à moradia. Esmerando os números: no universo de questões que mobilizam a educação do MAR, em 13% das atividades educativas e conversas de galeria os educadores propuseram debates pertinentes aos temas que afligem a Pequena África no desenrolar dos megaeventos no Rio de Janeiro.

O quadro de ações educativas que potencialmente interessa a esta pesquisa está descrito abaixo, com suas respectivas datas de realização:

Tabela 1 – Relação de ações educativas selecionadas após análise de conteúdo dos Relatórios de Atividades, Formulários de Proposição e Acompanhamento e cronogramas dos Grupos de Trabalho e respectivas datas de realização.

Ações educativas	Data
Da capoeira ao passinho	2014
Memórias ao mar	09.11.2014
A carne mais barata do mercado	23.11.2014

Qual é a graça?	07.12.2014
Memórias ao mar	06.01.2015
Rio de ontem, Rio de hoje	10.01.2015
Memórias ao mar	16.01.2015
Qual é a graça?	25.01.2015
Quando a casa vira rua	28.01.2015
Cabeças (Borís - Ayrson Heráclito)	29.01.2015
Porto, samba e confete	01.02.2015
Nós de histórias	01.03.2015
Zonas de sombra, zonas de luz	29.03.2015
Ocupa Valongo	12.04.2015
Você conhece o Rio?	03.05.2015
Zonas de sombra, zonas de luz	07.06.2015
Você conhece o Rio?	14.06.2015
Na gira da baiana	28.06.2015
Rio de ontem, Rio de hoje	19.07.2015
Na gira da baiana	23.07.2015
Você conhece o Rio?	09.08.2015
Amontanhar-se + Por trás da beleza	13.09.2015
Na gira da baiana	20.09.2015
Abayomi (Sarau Mandinga)	08.11.2015
Na gira da baiana	22.11.2015
Reconstrução do eu	13.12.2015
Abayomi + Liberdade, liberdade?	20.12.2015
Rio de ontem, Rio de hoje	10.01.2016
Quem é você na liteira?	10.01.2016
Quando a casa vira rua	28.01.2016
Quem é você na liteira?	14.02.2016
Reconstrução do eu	28.02.2016
Rio de ontem, Rio de hoje	06.03.2016
A liberdade é sempre experimental	13.03.2016

Quem é você na liteira?	27.03.2016
A liberdade é sempre experimental	10.04.2016
Rio de ontem, Rio de hoje	22.05.2016
Reconstrução do eu	25.09.2016
SuperCorpografias	09.10.2016
Abayomi	20.11.2016
Rio de ontem, Rio de hoje	05.03.2017
Fio de contos	27.08.2017
Rio de ontem, Rio de hoje	05.11.2017
Mão de obra	19.11.2017
Benza dez	2018

Fonte: Dados retirados dos arquivos do MAR, 2019.

Com os relatórios de avaliação das ações acima listadas em mãos, nos deparamos com outros desafios. Primeiro, a quantidade de ações impossibilita uma análise profunda de todo o conjunto, de forma a captar a complexidade de questões geradoras, referenciais teóricos e metodológicos e diálogos travados acerca da Pequena África. Assim, traçadas as interseções dos dados construídos a partir dos dois tipos de fontes documentais (Relatórios de Atividades e Formulários de Proposição e Acompanhamento), serão selecionadas seis ações educativas diferentes que serão alvos do olhar crítico e empenhado desta pesquisa, atentando para que todo o período destacado, de 2014 a 2018, seja representado.

Já o segundo desafio relaciona-se com o preenchimento vago ou sem detalhes dos Relatórios de Atividades, o que não permite acessar importantes informações sobre o desenvolvimento das ações, sobretudo, no que diz respeito ao teor dos debates travados com os públicos. A título de exemplificação, apresentamos um dos Relatórios de Atividades consultados:

Figura 6 – Relatório de Atividades da ação educativa “Mão de obra”, realizada em novembro de 2017.


MUSEU DE ARTE DO RIO

ESCOLA DO OLHAR
PROGRAMA DE VISITAS EDUCATIVAS
RELATÓRIO DE ATIVIDADES
ATIVIDADE: ATIVIDADE EDUCATIVA MÃO DE OBRA

Data: 19/11/17 Horário: 8h às 17h
Quantidade total de participantes: 21
Quantidade de pessoas com deficiência: 0

Desenvolvimento:
A ATIVIDADE FOI REALIZADA A PARTIR DA OCORRÊNCIA DE COPIAR A EXPOSIÇÃO FEITO POR UMA AÇÃO COM INTERVENÇÕES QUE ENFATIZAM A PRESENÇA E REPRESENTATIVIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA EM ESPAÇOS COMO MUSEUS. FOI FEITA POR OBRAS/INTERVENÇÕES PENSADAS PELO PÚBLICO QUE TIVERAM COMO NÓDULO, A CONVERSA E AÇÕES DISPARADORAS TRAZIDAS PELOS EDUCADORES.

Esta atividade contou ingressos gratuitos, distribuídos para 0 pessoas, conforme lista de presença em anexo.

Educador(a) _____
Assinatura Educadora de Projetos _____

Museu de Arte do Rio
Praça Mauá, 5, Centro – CEP 20081-240 – Rio de Janeiro/RJ
(21)2203-1235 – www.museudeartedorio.org.br



O relato da atividade em questão menciona “conversa e ações disparadoras trazidas pelos educadores” para discutir presença/ausência da população negra em museus, enquanto artistas, trabalhadores e/ou públicos, mas não especifica o conteúdo destes disparadores. Embora mais extenso que os demais, o campo destinado para “desenvolvimento” não proporciona a construção de dados satisfatória para a compreensão da execução das ações educativas e anuncia a necessidade das mencionadas entrevistas semiestruturadas com os educadores proponentes que constam nos documentos.

7. DIÁRIO DE BORDO

"Quem carrega o mar nos seus limites tem carinho com o mar."

(Adélia Prado)

Esta seção dedicada às análises das atividades educativas é produto do exame detalhado das fontes documentais anteriormente mencionadas (Relatórios de Atividades

e Formulários de Proposição e Acompanhamento) e de entrevistas semiestruturadas realizadas com integrantes da equipe de educação do MAR que atuaram no museu entre os anos de 2014 e 2018, conforme a metodologia de pesquisa narrada no capítulo recém-encerrado. As perguntas direcionadas aos educadores durante as entrevistas giraram em torno de cinco assuntos/questões referentes às ações pedagógicas selecionadas: concepção (quem participou da criação das proposições educativas?); descrição (no que consiste a atividade em sua experimentação com os públicos?); temas (o que a atividade busca abordar?); referências/inspirações (quais os referenciais da criação e dos distintos usos da atividade?); exposições (a atividade foi pensada em diálogo com alguma exposição específica no MAR?). Embora estas perguntas tenham delineado os principais temas investigados durante as entrevistas semiestruturadas, estas não se limitaram somente a tais interrogações, incorrendo em outros questionamentos conduzidos pelo diálogo com os educadores entrevistados. Resguardadas as identidades dos cinco educadores entrevistados, esta dissertação utiliza pseudônimos, criados juntos aos mesmos, para referir-se aos integrantes e ex-integrantes da equipe de Educação do MAR que colaboraram com esta pesquisa: Souza foi a educadora entrevistada sobre as atividades educativas “Rio de ontem, Rio de hoje” e “Quando a casa vira rua”; Maria Lúcia respondeu sobre “Quem é você na liteira?”; Lunam compartilhou conosco sua perspectiva sobre “Mão de obra”; e Antônio Augusto abordou “Benza dez”. Os argumentos que justificam a escolha de cada uma dessas pessoas para a realização das entrevistas encontram-se nos textos de análise a seguir, referentes às respectivas atividades educativas desenvolvidas e dinamizadas pelos educadores em questão.

Bem, não somente os educadores entrevistados dinamizaram parte das perguntas, mas também recordações minhas que emergiram desta pesquisa e da troca de percepções com meus ex-companheiros de trabalho no MAR. As lembranças sobre minhas experimentações das atividades examinadas a seguir, mais do que comunicar quaisquer aspectos constitutivos das mesmas, importa para algo essencial desde estudo de caso sobre as ações pedagógicas que têm lugar no MAR. Não pretendo impor-me o lugar do observador desinteressado e distante de um objeto de pesquisa. Ainda que eu assuma, temporariamente, a posição do investigador sobre as atividades da equipe de educação do MAR, recordo que atuei como educador naquele museu, imerso em seus movimentos, o que me permitiu experiência capaz para confundir-me como observador e observado no presente estudo. Meu olhar, percepções e contribuições aqui são então legitimadas por esta compreensão de que sou igualmente objeto desta pesquisa. Ao mesmo tempo,

reafirmo meu posto como investigador que toma partido das apreensões da realidade e que elas estão deliberadamente expressas neste estudo.

7.1. RIO DE ONTEM, RIO DE HOJE

Foi mencionado neste trabalho que a então Gerência de Educação do Museu de Arte do Rio era responsável por um amplo conjunto de ações desenvolvidas pelo museu. Também destacamos que diante das especificidades e complexidades de cada uma destas ações, era necessário estipular recortes de naturezas distintas, o que significou um olhar especializado sobre as proposições pedagógicas, circunscritas no âmbito do Programa de Ações Educativas, sensíveis às questões que gravitam sobre a Pequena África no contexto afetado, anterior e posteriormente, pela realização dos megaeventos no Rio de Janeiro. Conforme debatido em capítulos anteriores, este contexto histórico foi marcado por inúmeras transformações em variados pontos da cidade, em especial na região portuária, terreno que coincide com a Pequena África. Puxando o fio da discussão sobre estas transformações, começamos as análises das proposições pedagógicas com a atividade “Rio de ontem, Rio de hoje”, atividade educativa mais vezes experimentada pela equipe de educação do museu no período destacado por esta pesquisa. “Rio de ontem, Rio de hoje” participou da mediação com públicos espontâneos em sete oportunidades, sendo duas em 2015, três em 2016 e duas em 2017.

A análise sobre “Rio de ontem, Rio de hoje” é baseada em pesquisa documental e entrevista. Foram encontrados, nos arquivos do MAR, cinco Relatórios de Atividades referentes a esta ação educativa e nenhum Formulário de Proposição e Acompanhamento preenchido, o que demonstra alguns aspectos de falhas de registro das proposições pedagógicas no MAR. Sobre este assunto, o retomaremos adiante, uma vez que esta questão não é de exclusividade desta atividade em especial.

Outra estratégia traçada para construção de dados sobre “Rio de ontem, Rio de hoje” foi a entrevista com uma educadora do MAR. Como nesta pesquisa não podemos citar nominalmente integrantes da equipe de educação do museu, foi decidido em conjunto com a educadora entrevistada o uso do pseudônimo Souza. A escolha por entrevistar Souza é explicada pela participação ativa da educadora na concepção de duas das três versões da atividade estudada nesta seção.

Por último, sublinho que dentre as seis ações educativas aqui analisadas, “Rio de ontem, Rio de hoje” é a única que eu tive a oportunidade de experimentar durante meu

período de atuação como educador no MAR. Significa dizer que esta é uma atividade que pode contribuir sobre o que foi pensado e praticado por companheiras e companheiros de trabalho no museu e que o exame aqui proposto também percorre algumas destas contribuições.

Durante entrevista com Souza, a educadora indica que “Rio de ontem, Rio de hoje” foi concebida em três versões diferentes, produtos de três momentos distintos de discussão e pesquisa dos educadores. Além disto, também afirma que sua participação no processo de elaboração da atividade ocorreu em duas oportunidades: durante primeira e terceira versões. Acerca da participação de outros educadores nesses três momentos de concepção da atividade educativa em questão, Souza não se recorda de todos os nomes, mas menciona as contribuições de outros sete educadores. A contribuição de mais de oito educadores na elaboração de três versões de uma atividade educativa destaca o processo criativo coletivo em marcha na Educação do MAR. Notaremos mais adiante que esta concepção compartilhada ocorre em outras atividades aqui analisadas. Assim, o exame mais atencioso sobre este aspecto terá espaço adiante nesta pesquisa. Cabe, aqui, destacar que este é um fator constituinte do desenvolvimento criativo da atividade educativa.

Figura 7 – Parte do conjunto de cartas da primeira versão de “Rio de ontem, Rio de hoje”, com fotos de lugares do Centro do Rio de Janeiro. Representação de dinâmica da segunda etapa da atividade educativa.



Fotografia de Diego Xavier

“Rio de ontem, Rio de hoje” consiste num jogo da memória em duas fases: a primeira funciona como um jogo da memória “tradicional”, como pontua Souza, no qual é necessário encontrar duas fotografias iguais, previamente embaralhadas, de diferentes lugares da cidade do Rio de Janeiro nos tempos atuais; uma vez completada a primeira etapa, inicia-se a segunda, que consiste em dinâmica semelhante, mas com a distinção do desafio de encontrar os mesmos lugares em tempos históricos diferentes, ou seja, fotos do presente e do passado dos locais formam os pares a serem descobertos. Estes conjuntos de fotos foram trabalhados pelos educadores, como dissemos, em três versões diferentes: a primeira continha fotos de lugares localizados no Centro do Rio de Janeiro; já a segunda contava com fotografias de outros lugares antes não representados no primeiro conjunto, impressas em cartões maiores para facilitar o reconhecimento visual das localidades; e na terceira versão, também elaborada em cartas grandes, participavam representações de locais de outras zonas da cidade além do Centro, em especial as zonas norte e oeste.

Ao descrever a atividade, Souza opta pela interessante expressão “jogo da memória com a cidade”:

É um jogo da memória com a cidade. A princípio, são dois jogos de cartas. Um, de fato, jogo da memória tradicional. São duas imagens embaralhadas e tem que achar o par. E são imagens de pontos da cidade em tempos atuais, a época atual. Depois você tinha o outro jogo de cartas, o qual uma face do par era a atual e a outra face era esse mesmo lugar localizado em outro tempo histórico. No primeiro momento era fazer esse jogo da memória tradicional, nos moldes tradicionais. Depois, pegar uma carta e tentar achar o par dela no passado. (Entrevista com Souza).

Observa-se que Souza não diz que “Rio de ontem, Rio de hoje” é um jogo da memória “sobre” ou “da” cidade, mas “com”, o que pressupõe o diálogo com a cidade e suas distintas expressões como mecanismo de construção de conhecimento e conexão com as memórias dos públicos e dos educadores. Distante, portanto, da fala explicativa, impositiva, como estratégia de mediação durante a experimentação da atividade, o que destaca Souza como descrição da ação educativa se associa a conceitos importantes do pensamento de Paulo Freire, como a dialogicidade e a educação mediada pelo mundo. Ou seja, é o compartilhamento das memórias entre públicos e educadores o canal pelo qual flui a construção do conhecimento nesta atividade. Memórias e conhecimento estes tecidos, mediados pelo mundo, no caso da ação pedagógica, mediados pela cidade.

Outro fator interessante sobre a criação de “Rio de ontem, Rio de hoje” é a possibilidade de diversos usos dos objetos que a constitui, dotando a atividade de certa

versatilidade. Souza não se recorda de outros usos além do jogo da memória, mas eu pude experimentar as fotografias numa dinâmica distinta e expus isso para Souza durante a entrevista. Nesta outra dinâmica, a ideia era sortear uma carta para cada pessoa que participasse da mediação. Em seguida, os participantes, um por vez, descreviam para os demais o lugar fotografado que tinha em mãos, não importando se era uma foto recente ou antiga, mas sem mostrar a imagem. Mais importante que acertar qual lugar estava sendo descrito, era apreender as percepções e memórias que cada pessoa construía com os espaços públicos da cidade.

Por vezes a opção por simular regras de um jogo popularmente conhecido, como o é o jogo da memória, na dinâmica de uma atividade educativa implica a discussão do envolvimento involuntário da lógica de competição. Isto é, a ideia de que é importante vencer o jogo. Em “Rio de ontem, Rio de hoje” essa questão implicitamente abordada pela prática da atividade. Souza expõe certamente este aspecto propositivo da atividade:

Na prática, o jogo de memória se amplia numa outra relação simbólica. Simbolicamente um jogo de memória porque o que a gente está fazendo, na verdade, é evocar memórias. O jogo em si não importa: se a pessoa está fazendo os pares, se não está fazendo. O bacana é esse compartilhamento de histórias pelas pessoas (Entrevista Souza).

O popular jogo da memória é, portanto, um símbolo instrumentalizado para comunicar o que concretamente é realizado em “Rio de ontem, Rio de hoje”: um jogo, um compartilhamento, de memórias, no plural, como proposta da ação. A memória e a memória com a cidade são, portanto, objetos de debate da atividade; não de maneira expositiva, pela retórica explicativa do educador sobre os lugares retratados nos cartões, mas assuntos abordados através da práxis do jogo.

Outro tema abordado pela atividade educativa é a transformação da cidade. As transformações ocorridas no Rio de Janeiro em diferentes contextos são parte do alvo da proposta de discussão de “Rio de ontem, Rio de hoje”, mas a partir desta abordagem a atividade também se pronuncia sobre as dinâmicas circunscritas na conjuntura dos megaeventos na cidade e, em especial, na Pequena África. Neste sentido, é relevante elucidar a noção compartilhada pelos educadores sobre o que é território, brilhantemente traduzida pelo geógrafo Milton Santos:

Começamos pela definição de território, na verdade uma redefinição. Consideremos o território como o conjunto de sistemas naturais mais os acréscimos históricos materiais impostos pelo homem. Ele seria formado pelo conjunto indissociável do substrato físico, natural ou artificial, e mais o seu uso, ou, em outras palavras, a base técnica e mais as práticas sociais, isto é, uma combinação de técnica e de política (SANTOS, 2002, p. 87).

O entendimento de que o território compreende seus aspectos físicos e as relações sociais relacionadas contribuiu para que a práxis da mediação em “Rio de ontem, Rio de hoje” pudesse incluir outra camada à reflexão sobre as transformações urbanas: as mudanças físicas infligidas ao território urbano são inevitavelmente acompanhadas por transformações sociais. Em minha conversa com Souza, pudemos lembrar um exemplo de mediação sobre este aspecto das transformações urbanas:

Eu lembro de uma vez que conversei, usando esse jogo, sobre como um dos prédios do MAR foi um hospital. Como as relações sociais também mudam e acompanham em alguma instância essas transformações físicas. Ou seja, as pessoas não se relacionam da mesma forma num hospital e num museu. Com a praça [Mauá] depois transformada, redefinida, digamos assim, as relações sociais também mudaram um tanto. Antes dos megaeventos e depois (Entrevista com Souza).

O que mencionamos em capítulos anteriores acerca da expulsão de modos viver e saber distintos da matriz europeia para longe do terreno ancestral da Pequena África, era, assim, também objeto de debate durante a mediação de “Rio de ontem, Rio de hoje”, tal como demais transformações sociais inerentes ao plano de “revitalização” da região portuária. Sobre isto, Souza discorre:

Por vezes eu inseria o próprio museu nisso [na mediação]. Inclusive na primeira versão tem aqui o museu, tem a Praça Mauá, o prédio Dom João VI e depois a Praça Mauá redefinida. As pessoas demoravam a entender que era a Praça Mauá. As vezes vinha também essa relação das remoções das pessoas que aqui viviam e isso ia transportar para os lugares também que foram transformados (Entrevista com Souza).

A ausência de alguns documentos ou registros sobre “Rio de ontem, Rio de hoje” trouxe à tona algumas lacunas sobre os processos de pesquisa que culminaram com a criação das três versões da atividade educativa. Recordamos que não foi encontrado nenhum Formulário de Proposição e Acompanhamento, documento preenchido pelos educadores quando criavam uma ação pedagógica no MAR, ou mesmo outro tipo de relato, menos em minhas buscas nos arquivos do Museu de Arte do Rio. Algumas dessas lacunas, como já tivemos oportunidade de explicar, buscamos decifrar através das

entrevistas. Assim sendo, as perguntas orientadas para Souza também diziam respeito aos referenciais adotados pelos educadores durante a concepção e os usos experimentados da atividade em questão. Souza recorda que a primeira versão de “Rio de ontem, Rio de hoje”, composta por fotografias de lugares localizados no Centro do Rio de Janeiro, foram fruto do exame de uma coleção de postais da cidade que compunham o acervo do museu. Estes, a educadora destaca, retratavam exclusivamente o Centro do Rio de Janeiro e por esta razão as primeiras cartas de “Rio de ontem, Rio de hoje” eram representativas desta região específica da cidade. Já no contexto de elaboração da terceira versão da atividade, os educadores passaram a olhar outras zonas da cidade, como pode ser observado pelo texto escrito no Relatório de Atividades preenchido em 06 de março de 2016:

Desenvolvemos a atividade educativa “Rio de ontem, Rio de hoje” no pilotis. Participaram da ação grupos com número diverso de pessoas e não necessariamente em simultâneo. Além disto, disponibilizamos quadro para visitantes escreverem sobre seus lugares de moradia/trabalho para que estes também possam ser representados no jogo (Relatório de Atividades sobre “Rio de ontem, Rio de hoje”, 06 de março de 2016).

A disponibilidade de um quadro para que os visitantes do museu, participantes da atividade educativa naquela ocasião, pudessem escrever lugares de moradia e de trabalho e, assim, serem também representados no material de “Rio de ontem, Rio de hoje” indica que os processos de concepção e pesquisa das atividades educativas no MAR também contavam com contribuições dos públicos.

Quando perguntada sobre referências bibliográficas manejadas para a criação e os usos da atividade, Souza afirmou que não se lembrava de nenhuma e argumentou sobre esta ausência:

Referência acadêmica não tenho. (...) Eu acho que nossas referências, enquanto pesquisadores, estão sendo atravessadas pela nossa vida acadêmica, nossas experiências, vivências. (...) É óbvio que o conceito de território vai estar embasado em algum determinado autor ou autores, mas a gente está cruzando essas informações e criando a partir da nossa experiência também. (...) São os nossos conceitos, a partir do que a gente experencia trabalhando no Museu de Arte do Rio, no contexto em que ele está inserido. A gente vai criando as nossas próprias críticas e elaborando os próprios conceitos também. (...) Não acho que a educação seja só *feeling*. A gente precisa estudar muito, mas não acho que estudar muito signifique que a gente esteja preso a alguma amarra acadêmica ou algum conceito definido e dado por alguém, porque a gente é sujeito no mundo. (...) Mediação e educação não é só de um para um, o teórico e eu, mas somos eu, meus colegas educadores e o público (Entrevista com Souza).

Nesta fala, Souza apresenta algo muito importante sobre as referências das atividades educativas que afloram no MAR. Aqui, a educadora sublinha a importância que as experiências de vida e outras inspirações recebem especial atenção dos educadores durante seus processos criativos, tão ou mais relevantes do que ela chama de “referências acadêmicas”, que podem ser entendidas como as produções bibliográficas ou, numa perspectiva mais ampla, as fontes escritas. Esta questão apontada por Souza, como veremos adiante, também aparece nas discussões sobre outras atividades educativas analisadas neste estudo. Por agora, então, optamos por observar suas nuances e complexidades antes de propor um exame atencioso sobre o assunto, que irá compor uma análise abrangente do conjunto de atividades aqui apresentadas.

Já que outras inspirações também regem as concepções das atividades, é urgente que as investiguemos. Souza cita como Seu Bolinha a inspira durante as experimentações de “Rio de ontem, Rio de hoje”:

Seu Bolinha é um sapateiro. Ele tem o ponto dele aqui na esquina da Venezuela. (...) Eu achei Seu Bolinha ali fazendo engraxate e parei para conversar com ele. (...) O ponto, ele perdeu. Então a clientela que ele tinha há anos, 50 anos, ele perdeu. A história dele me marcou muito. (...) Então conhecer alguém que ocupou esse espaço dá outra dimensão da própria violência, o peso histórico que é remover, tirar pessoas de determinado local. É um local de vida, de produção de trabalho. (Entrevista com Souza).

A experiência concreta de Seu Bolinha, transmitida oralmente para Souza, traz à tona outra face nefasta das remoções empreendidas no curso da chamada “revitalização” da região portuária: a repressão a trabalhadores informais que atuavam na área de operação do Projeto Porto Maravilha. Isto é, a expulsão e invisibilização das formas de viver e saber herdeiras da matriz africana executa-se não somente pela desestabilização do espaço, a região portuária, como local de moradia, mas também como local de trabalho da população que historicamente se estabeleceu na Pequena África. Notícias da época dos conflitos mais áspers entre poder público e trabalhadores confirmam o relato de Seu Bolinha:

Os camelôs suspeitam que o fogo que queimou o espaço do camelódromo, ao lado da Central do Brasil, em 2010, foi um incêndio premeditado destinado a facilitar a remodelação da área. O fogo levou à retirada dos camelôs que vendiam no mercado, abrindo espaço para a construção do teleférico da Providência, como parte do projeto Porto Maravilha. Os camelôs também foram forçados a sair da Praça Mauá, que foi completamente remodelada e é agora o lar do Museu de Arte do Rio (Rio On Watch, 2015).

Souza afirma que nenhuma das três versões de “Rio de ontem, Rio de hoje” foi pensada através do diálogo com nenhuma exposição específica em cartaz no MAR. No entanto, em seus distintos usos, comumente a atividade é experimentada junto aos conteúdos das exposições que ocupam o terceiro andar do Pavilhão de Exposições do museu. As mostras que para ali destinadas estabelecem diálogos com diferentes aspectos constitutivos do Rio de Janeiro, não limitando-se ao olhar historiográfico. Sobre esta especificidade das exposições do terceiro andar do Pavilhão de Exposições, consta no Plano Museológico do MAR:

Estas exposições serão dedicadas a pensar o Rio de Janeiro como experiência singular e complexidade cultural, projetando um debate político sobre o que a cidade foi, é, e quer ser, em perspectiva democrática e cultural. A leitura transversal da história da cidade, de seu tecido social, de sua vida simbólica, seus conflitos, contradições, desafios e expectativas sociais, contribuindo para uma reflexão crítica produtiva sobre o presente e a projeção do futuro (MUSEU DE ARTE DO RIO, 2012, p. 65).

Tal qual as exposições do terceiro andar, “Rio de ontem, Rio de hoje” não está encarcerada a uma mediação de recortes historiográficos. Sua acomodação nas exposições do terceiro andar do Pavilhão de Exposições do MAR não ocorre, portanto, como regra. Significa dizer que a atividade educativa ostenta notável adaptabilidade aos diversos espaços, expositivos ou não, do museu. Em face disto, Souza chama esta atividade educativa como “coringa”:

É uma atividade muito coringa, porque ela serve para toda e qualquer exposição, uma vez que não ela [a atividade] não foi criada para o conteúdo de uma exposição específica. A gente estava pensando no território, por conta do nosso GT, que era o Eu, a Cidade e o Outro. Então a gente estava querendo lidar com os impactos, as transformações e esse resgate da memória (Entrevista com Souza).

Outro sintoma desse potencial adaptável da atividade, pode-se dizer, é a já mencionada composição de versões diferentes da mesma. Interessante que a elaboração de outras versões tampouco se relaciona com exposições específicas, mas é produto da construção dialética dos educadores. Em outras palavras, os educadores identificaram pontos que poderiam ser desenvolvidos no material de “Rio de ontem, Rio de hoje” pertinentes à práxis da mediação da atividade, e não necessariamente a uma abordagem particular de uma exposição, isto é, segundo contextos de experimentação, discussão e pesquisas intrínsecas à Educação.

7.2. QUANDO A CASA VIRA RUA

Na análise da atividade anterior, pudemos notar que “Rio de ontem, Rio de hoje”, potencializada pelo relato de Seu Bolinha, retoma o elo das transformações da cidade, físicas e sociais, com as remoções empreendidas na região portuária no contexto que engloba a realização dos megaeventos. Esta conexão traduz a urgência da temática do direito à moradia no debate acerca das questões que orbitam sobre a Pequena África na contemporaneidade. Atenta a esta urgência, a equipe de educação do MAR projetou a atividade educativa “Quando a casa vira rua”, que foi realizada no dia 28 de janeiro de 2016, como parte da programação de férias do museu. O registro desta única experimentação da atividade, no recorte do Programa de Ações Educativas, pôde ser consultado no Relatório de Atividades correspondente. E uma vez que não foi encontrado um Formulário de Proposição e Acompanhamento desta atividade, a entrevista com Souza constituiu uma segunda etapa de construção de dados para esta pesquisa. A escolha por Souza, educadora do MAR que também concedeu entrevista sobre “Rio de ontem, Rio de hoje”, justifica-se por seu nome constar no referido Relatório de Atividades referente à atividade em questão.

O registro do nome de Souza no Relatório de Atividades significa que, mesmo que a educadora não tenha participado da concepção de “Quando a casa vira rua”, ela pôde experimentar a atividade educativa, criada, segundo Souza, por outros quatro ex-educadores do MAR. Esta observação é importante por demonstrar, além da criação coletiva da atividade educativa, como este estudo encara a relevância da experimentação. Explico: no curso do processo criativo de uma atividade educativa, é completamente compreensível que os educadores não prevejam todos os usos possíveis da ação pedagógica de suas atenções. Isto pressupõe reconhecer que a experimentação e a mediação com as atividades são momentos potentes de (re)criação destas proposições pedagógicas. No MAR, a coletividade verificada durante a criação das atividades também pode ser notada em suas distintas experimentações: é prática comum no museu que as atividades sejam mediadas por pelo menos dois educadores.

É a partir, portanto, desse olhar da experimentação da atividade educativa que Souza a descreve. Segundo a educadora, a atividade consiste no convite para que os públicos resgatem a memória de suas casas através de desenhos que as representassem, utilizando, para tal, fitas adesivas a serem coladas no chão do pilotis do museu. Estas

representações poderiam ser mais ou menos fidedignas às dimensões concretas das casas, ou mesmo desejos e sonhos de como deveriam ou poderiam ser. É dizer que os desenhos variavam entre pretensões concretas de representação – plantas e fachadas das casas – e expressões abstratas de lugares onde as pessoas gostariam de viver – suas casas representadas com cômodos maiores, castelos encantados, nuvens. Os educadores estavam cientes de que quaisquer representações eram influenciadas pelas relações subjetivas, afetivas, estabelecidas entre os visitantes e suas casas. Mais importante que fazer um desenho verossímil, era compartilhar as memórias sobre seus locais de moradia.

É provável que os educadores tenham explorado a potência criativa das crianças para representarem suas casas durante a mediação com a atividade. Souza recorda que experimentou a atividade majoritariamente com públicos infantis:

Da vaga memória que eu tenho de fazer “Quando a casa vira rua”, lembro de criança, de fazer com criança. Não sei se eu fiz isso numa atividade de férias, mas eu fiz com criança. Foi muito para o lugar do lúdico, das crianças criarem casas absurdamente desejosas, de doces e algodões doces, quartos gigantes, princesas e castelos (Entrevista com Souza).

Souza recorda bem: o registro do Relatório de Atividades localiza a realização de “Quando a casa vira rua”, junto a públicos espontâneos, no contexto da programação do museu para as férias escolares, isto é, um conjunto de atividades voltados preferencialmente para crianças. Algo também importante na fala de Souza é o que diz respeito ao desenvolvimento lúdico da atividade. Ciente das complexidades e contradições que envolvem o conceito de ludicidade, Massa (2015) assim converge contribuições de variados autores sobre o tema:

Observamos que a Ludicidade, nesta perspectiva, portanto, não é atividade. É estado de ânimo, emergente das atividades praticadas com plenitude. A experiência lúdica está fora, além de todas as diferenças, é única. Por isso, possibilita ao sujeito experimentar a igualdade entre todos e tudo que existe. Estimula a aprendizagem da ética, das estratégias mentais e, sobretudo, da harmonia entre as pessoas. Para o uso satisfatório das atividades lúdicas inseridas em um contexto onde exista a emergência da ludicidade na prática educativa, faz-se necessário um mediador amadurecido emocionalmente, assim como científica e tecnicamente (MASSA, 2015, p. 127).

Nota-se, portanto, que a ludicidade não é afeita exclusivamente à infância. Tem a ver, ainda segundo Massa, com percepção e apreensão do coletivo, isto é, “da harmonia entre as pessoas” e experimentação da “igualdade entre todos e tudo que existe”. A ludicidade em “Quando a casa vira rua” guarda relação com as especificidades da mediação que Souza nos relata, e não necessariamente com a faixa etária dos públicos.

Em “Quando a casa vira rua” a compreensão do coletivo se alastra por diferentes caminhos que se entrelaçam. Que a experimentação da atividade educativa ocorra em espaços específicos do museu, como o pilotis, é parte da importância propositiva da ação:

Quando eu experimentei, a ideia era fazer, com o público, no pilotis. É importante ser feita no pilotis. (...) Tinha uma ideia de trazer uma tensão da relação pública e privada. Também tinha uma relação de memória, porque tinha que puxar do visitante a própria casa, puxar dele esse espaço privado, que é a casa, para transpor isso para o que é público. Por isso a gente fazia nesse chão do pilotis, que é tecnicamente um espaço público. Trazer essa ideia também de compartilhamento do que é público é de todos. Tinha um gesto poético de fazer essa inscrição privada no público (Entrevista com Souza).

A mencionada investigação das relações estabelecidas entre público e privado, tal como as diversas percepções destes conceitos, comumente convergia na discussão sobre a conformação e as dinâmicas da cidade, isto é, sobre o cenário concreto de efetivação das relações público-privado. É interessante o que percebe Souza a partir da sobreposição de memórias projetadas das casas no chão do pilotis do museu. O amontoado de várias casas representadas no mesmo espaço faz emergir, no curso do desenvolvimento da atividade educativa, as conciliações e, principalmente, tensões pertinentes à inscrição do privado – a casa – no público – a cidade:

É legal porque tem os atravessamentos que quase cria uma cidade, porque vão criando suas casas do lado da outra. E tem um pessoal que quer morar sozinho. Dizíamos: “Mas você está construindo sua casa numa via pública, que abriga todo mundo”. E nos respondiam: “Não, a casa é minha”. Aí quer construir muro. E sempre vem o contraventor e derruba o muro, apaga o muro, arranca o muro e diz “vai ficar todo mundo aqui” (Entrevista com Souza).

A interferência nos desenhos de outras pessoas, longe de ser reprimidas, são incentivadas toda vez que o visitante expressa este desejo. Pois estas interferências são parte potente da experimentação de “Quando a casa vira rua”, ao evocar diversas dimensões dos arranjos entre público e privado na cidade. Outro exemplo de interferências citado por Souza transborda as relações de vizinhança, de “construção” ou “derrubada” de “muros”:

A criança vai para o lugar do lúdico. Não é um lugar melhor ou pior da relação com a cidade. O que não quer dizer que a gente não está discutindo moradia, direito à moradia também. (...) Pessoas reivindicarem a casa alheia. A gente indaga: “Por que esta casa te interessa? Por que não criar a sua própria? Você vai morar sozinho?” (Entrevista com Souza).

“Quando a casa vira rua”, ao abordar distintas dimensões da inscrição do privado no público, incide inevitavelmente sobre as mazelas observadas nas dinâmicas concretas do Rio de Janeiro, entre elas déficit habitacional, políticas públicas para habitação e a urgência da discussão sobre o direito à moradia. Temas caros no contexto de remoções para preparação dos megaeventos na cidade, que desabrigou grande contingente de moradores na Pequena África. Souza recorda um momento marcante da experimentação de “Quando a casa vira rua”:

Foi o caso dos meninos do abrigo. Eu não mediei com eles, mas eu estava ali na situação. Eles chegaram para participar porque viram a atividade. Em nenhum momento a gente havia previsto essa possibilidade de mediação. (...) Como abordar sobre a casa ideal? (...) Por isso foi para mim muito marcante perceber o momento que eles poderiam trazer uma relação de individualidade, cada um fazendo a sua casa, mas eles fizeram uma casa para todos juntos (Entrevista com Souza).

Destacamos, uma vez mais, a importância atribuída à experimentação neste estudo de caso. As experiências de mediação narradas por Souza trazem elementos importantes à proposição temática sobre direito à moradia não previstos no processo de concepção de “Quando a casa vira rua”. Essas contribuições apreendidas a partir da práxis pedagógica junto aos públicos do museu sublinha o potencial criativo e propositivo da mediação, longe de ser meramente a reprodução de movimentos previamente imaginados nas etapas de criação e planejamento das atividades educativas. Além desta natureza de (re)criação pela experimentação, também nota-se, outra vez mais, a dialogicidade como eixo fundamental da construção de conhecimento. Ou seja, é através do diálogo entre educadores e públicos do museu, imersos na fluida interação entre o educar e ser educado, que emerge a invenção e reinvenção dos saberes. Por esta razão, é imprescindível o registro das mediações e experimentações das atividades educativas – no caso do MAR, o preenchimento dos Relatórios de Atividades: para que se possa conhecer o universo de cocriações não previstas nas gêneses das proposições pedagógicas.

Souza admite não se ter certeza, mas arrisca que a atividade tenha sido originalmente concebida em diálogo com a exposição “O Abrigo e o Terreno: Arte e sociedade no Brasil I”, de curadoria de Paulo Herkenhoff e Clarissa Diniz, em cartaz no MAR de março a julho de 2013. As questões desafiadas pela exposição em questão são assim explicitadas:

A exposição reúne artistas e iniciativas de diversas regiões em torno de uma questão que – dadas as reformas urbanísticas que hoje transfiguram o Brasil, principalmente o Rio de Janeiro – se faz especialmente urgente: as concepções de cidade e as forças que se aliam e se conflitam nas transformações urbanísticas, sociais e culturais do espaço público/privado. Entrecruzando distintos horizontes políticos e poéticos (...), a mostra problematiza a propriedade, a posse e o usufruto dos espaços sociais – o terreno – e os modos como produzem política e subjetividade, do direito à habitação ao desejo de abrigo (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2013]).

Os relatos trazidos por Souza demonstram como os temas propostos por “Quando a casa vira rua” percorrem caminhos que se entrelaçam e conectam com o argumento de uma das primeiras exposições abertas no MAR: transformações da cidade, relação público/privado e direito à moradia.

Figura 8 – Uma das galerias que compunham a exposição “O Abrigo e o Terreno: Arte e sociedade no Brasil I”. À direita, quadros da série Ação 3, de Yuri Firmeza.



Fonte: Sítio eletrônico do Museu de Arte do Rio. Autor desconhecido.

Pode-se considerar, portanto, que a exposição foi um dos referenciais para a criação de “Quando a casa vira rua”. Souza diz que as discussões sobre remoções e direito à moradia instigadas pelas leituras da série Ação 3, de Yuri Firmeza¹², também presente na exposição em questão, foi uma inspiração destacada para a concepção da atividade educativa. Já sobre outras referências, Souza não recorda nenhuma pois não participou da criação da ação pedagógica. Quando perguntada sobre quaisquer inspirações manejada na mediação da atividade, tampouco se lembrou. Este é um ponto do estudo de caso sobre

¹² A referida obra de Yuri Firmeza aparece à direita na fotografia da exposição “O Abrigo e o Terreno: Arte e sociedade no Brasil I”, que consta nesta página. É possível visualizar a mesma obra em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra23342/acao-3>

as atividades educativas do MAR não resolvido com as entrevistas. Os prováveis propositores de “Quando a casa vira rua” não exercem mais atividades profissionais no MAR, o que dificulta o contato para entrevistas. No entanto, mais importantes são algumas falhas de registro das atividades da equipe de Educação, como a ausência de preenchimento do documento destinado ao registro dos percursos de pesquisas das ações pedagógicas – no caso do MAR é o Formulário de Proposição e Acompanhamento.

Recordamos que a exposição que provavelmente inspirou a criação de “Quando a casa vira rua” esteve em cartaz no MAR durante o ano de 2013 e a experimentação da atividade aqui analisada é do ano de 2016. Ressalta-se, portanto, que a atividade educativa em questão foi readaptada para experimentação num contexto distinto daquele de sua concepção. Souza confirma essa readaptação ao contexto de programação de férias em 2016: “Então acho que não teve necessariamente uma exposição específica. Pelo menos, da vez que eu participei. Tinha a ver mais com adaptação para uma estação [de férias], para uma coisa a ser feita com o público no pilotis. Então ela coube nesse formato” (Entrevista com Souza). Assim, é possível observar o potencial adaptável de “Quando a casa vira rua” segundo as diversas demandas criativas e de trabalho da equipe de Educação do MAR e o não encarceramento da experimentação da atividade ao diálogo específico de uma exposição.

7.3. QUEM É VOCÊ NA LITEIRA?

Em capítulos anteriores destacamos o teor racial das investidas contemporâneas à Pequena África. O conjunto de intervenções na região portuária, inseridas no contexto imediatamente afetado pela realização dos megaeventos no Rio de Janeiro, afetaram sobretudo a população pobre e negra estabelecida historicamente naquela parte do Centro da cidade. As remoções ali empreendidas, em especial, contribuíram sobremaneira para o afastamento de modos de viver e saber oriundos da herança africana num dos principais palcos operados para estes megaeventos, em benefício de um projeto de cidade eurocentrado. Acerca disto, Diniz (2013), como já mencionamos, anuncia a emergência das colonialidades do ser e do saber na esteira de investidas sobre a Pequena África. A atividade educativa aqui analisada demonstra a devida atenção aos distintos desdobramentos das agressões coloniais na contemporaneidade, isto é, que extrapolam o fim oficial da escravidão, direcionadas à população negra e seu acervo cultural e identitário. “Quem é você na liteira?” é uma conversa de galeria que ocorreu em três

ocasiões: 14 de fevereiro de 2015, 10 de janeiro de 2016 e 27 de março de 2016. A análise desta ação pedagógica é baseada no exame dos Relatórios de Atividades referentes às experimentações de 14 de fevereiro de 2015 e 27 de março de 2016 e entrevista com Maria Lúcia, ex-educadora do MAR e uma das propositoras desta conversa de galeria. Destaca-se, uma vez mais, a ausência do Formulário de Proposição e Acompanhamento preenchido com os dados referentes a esta ação.

A escolha por entrevistar Maria Lúcia sobre “Quem é você na liteira?” é justificada por sua participação ativa na concepção desta conversa de galeria, junto a outros sete educadores. A imersão de Maria Lúcia para concepção desta ação pedagógica perpassou a discussão com demais educadores e apreensão da interação dos públicos com uma exposição em cartaz no MAR. Estas são as palavras de Maria Lúcia sobre este processo de discussão e apreensão:

“Quem é você na liteira?” eu pensei a partir do questionamento de dentro da galeria. Porque veio um visitante e falou que queria ser carregado naquela liteira e falou para mim – como mulher negra, pessoa negra trabalhando naquele espaço – que queria voltar naquele tempo e ser carregado naquela liteira. Aquilo ali me gerou uma revolta e eu levei, na época, para o GT Forma, Imagem e Palavra (Entrevista com Maria Lúcia).

O relato de Maria Lúcia evidencia que a observação da interação dos visitantes do museu compõe o processo criativo das ações pedagógicas que têm lugar no MAR. Distinto do que ocorreu em “Rio de ontem, Rio de hoje”, onde a contribuição dos públicos ocorre em concomitância com o incentivo dos educadores, em “Quem é você na liteira?” parte do anseio da educadora em discutir com os públicos a agressão encarnada na fala do visitante. Anseio este, que compartilhado com e por outros educadores, permite a construção coletiva da conversa galeria.

Dentre as seis ações educativas analisadas neste trabalho, “Quem é você na liteira?” é aquela que melhor traduz as especificidades de desenvolvimento de uma conversa de galeria proposta pela equipe de Educação do MAR. Compunham uma das galerias da exposição “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital” – curadoria de Myriam Andrade Ribeiro de Oliveira, Anna Maria Fausto Monteiro de Carvalho, Margareth da Silva Pereira e Paulo Herkenhoff – uma liteira e uma gravura que representava duas pessoas escravizadas carregando um membro da aristocracia dentro de uma liteira semelhante àquela exposta. Diante destes dois objetos, isto é, da liteira e da gravura, os educadores abordavam as pessoas que dali se aproximavam com a pergunta

provocadora: Quem é você na liteira? Desta provocação, educadores e públicos trocavam percepções sobre a cena retratada na gravura e outros assuntos urgentes:

Logo na entrada da galeria B tinha uma liteira e embaixo uma gravura. A proposta da conversa era a gente se reunir, chamar as pessoas e fazer essa primeira pergunta: “quem é você na liteira?”. Justamente esta pergunta. “Se você vivesse por volta de 1700, quem seria você? A gente seria o carregado ou seria a pessoa que carrega?”. Levantávamos também o questionamento sobre por que as pessoas quando falam da escravidão, quando falam do escravo, o falam como uma coisa muito distante. Sendo que a abolição foi em 1888. E isso se perpetua ainda hoje: o negro ainda é marginalizado na sociedade. (...) Então a pergunta era partia disso e as pessoas vinham trazendo as experiências pessoais delas (Entrevista com Maria Lúcia).

Figura 9 – Exposição “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital”. À esquerda, a liteira e a gravura que ambientam a conversa de galeria “Quem é você na liteira?”.



Fonte: Sítio eletrônico do Museu de Arte do Rio. Autor desconhecido.

Maria Lúcia e outros educadores contribuía com um importante elemento para essa discussão. A indagação dos educadores aos visitantes que se aproximavam da liteira é pertinente pois igualmente estimulava o juízo sobre o que é aquele objeto. Maria Lúcia rechaça a vulgar compreensão da liteira como um transporte e propõe sua caracterização enquanto instrumento de tortura. Um grande mérito desta provocação é a subversão da perspectiva hegemônica sobre o objeto e também sobre a história, isto é, erguer a voz do oprimido, do agredido, para confrontar a narrativa dominante, do agressor.

Evidentemente, a conversa de galeria não se limitava ao exame do passado. O esforço propositivo é desvendar as heranças das agressões da escravidão que transbordam para a contemporaneidade e manifestam-se pela manutenção do racismo. Maria Lúcia pôde notar o olhar distante ocasionalmente atribuído à escravidão, relegando-a exclusivamente ao passado, e a dificuldade consequente em conectá-la a manutenção de

opressões no presente. Para confrontar tal perspectiva, a mediação na conversa de galeria percorria alguns trajetos do racismo na contemporaneidade, como podemos observar no registro do Relatório de Atividades do dia 27 de março: “A conversa se iniciou pensando a questão do peso que as pessoas carregam ou se deixam ser carregadas no seu dia a dia. Então fizemos um *link* da simbologia desse peso com o peso da liteira sendo carregada por um corpo negro” (Relatório de Atividades “Quem é você na liteira?”, 27/03/2016). O paralelo traçado entre os pesos físico e simbólico historicamente carregados por pessoas negras também foi comentado por Maria Lúcia em entrevista:

Foi essa relação de como é pesado carregar todos esses estereótipos, essas responsabilidades. Pensar que a maioria da população carcerária é negra, a maioria das pessoas que moram nas regiões mais afastadas são negras, e como é difícil ter um negro num cargo de poder, negro na chefia, quantas pessoas negras você encontra em lugar de elite, os próprios racismos que as pessoas negras encaram ao entrar em loja, ao entrar em mercado. Enfim, o quanto isso ainda é pesado. Quanto é pesado pensando socialmente, como o peso da liteira (Entrevista com Maria Lúcia).

A analogia empregada na mediação em “Quem é você na liteira?” opera, portanto, como recurso retórico que alarga a discussão sobre a manutenção e expressões do racismo.

O resgate da contemporaneidade dos mecanismos de opressão herdados da escravidão e colonização, avivado pela conversa acerca da liteira, também ativa memórias que atravessam o território da Pequena África. Sobre essas memórias, o registro do Relatório de Atividades do dia 14 de fevereiro de 2015 assim anuncia:

Uma conversa de galeria onde as narrativas dos participantes foi crucial para o seguimento. Um grupo inicial de 12 pessoas discutiram sobre forças de trabalho e educação através do objeto e em seguida uma vizinha do MAR trouxe um relato de sua experiência no museu e na vida (Relatório de Atividades, 14/02/2015).

Em entrevista, Maria Lúcia recorda no que consistia o relato compartilhado pela “vizinha do MAR” que participou da conversa de galeria: “Teve uma vizinha (...). A avó dela era quituteira. A gente falou das quituteiras da Praça Onze. Ela tinha imagens e algum tipo de documento referente a avó dela, mas eu não lembro o nome, nem lembro o documento específico” (Entrevista com Maria Lúcia). O termo “vizinha do MAR” utilizado refere-se ao Programa Vizinhos do MAR, programa de articulação e relação continuada com junto a moradores e instituições da região portuária (MUSEU DE ARTE

DO RIO, [2013]). O relato desta moradora da região portuária que participou de “Quem é você na liteira?” em 2015 resgata, primeiro, a presença de seguidas gerações na Pequena África, e, segundo, a liderança política, cultural e espiritual exercida por matriarcas no coração deste berço das tradições africanas no Rio de Janeiro, a Praça Onze. Relembramos que Moura (1995) destaca a dimensão da influência de figuras femininas nas dinâmicas internas da Pequena África. Tomando a atuação de Tia Ciata como expoente desta liderança, o autor elucida o lugar da preparação dos quitutes nesta esfera de autoridade:

Já celebrizada no grupo baiano, Tia Ciata com sua gente começa a montar regularmente barracas nos fins de semana festivos de outubro. As mulheres, acompanhadas pelas crianças só despertadas pela excitação da festa, saíam ainda de madrugada da praça Onze para pegar à Central o primeiro trem com seus embrulhos de comidas e utensílios. (...) Depois de terminados os preceitos, reverenciados os orixás num assentamento no fundo onde se iam montar as barracas, Ciata e as mais velhas lideravam o preparo dos quitutes quase sempre cantando, enquanto as mais moças ralavam o coco, catavam o arroz, aprendendo as receitas elaboradas que se materializavam nos generosos panelões, enquanto os moleques erguiam as tendas e as mesas de tábua corrida. Mais uma vez são essas mulheres o esteio do grupo, criando as condições para a festa, os homens chegando à tarde com seus instrumentos de percussão, pandeiros e tamborins a que se juntam pratos e colheres na roda do samba (MOURA, 1995, p. 157).

Ressalta-se que esse papel de liderança desempenhado pelas mulheres descrito por Moura convivia com a marginalização e repressão, por parte do Estado, às manifestações culturais e religiosas. Ou seja, manter seguros e funcionais as rodas de samba e os terreiros era, sobretudo, significativos atos de resistência destas mulheres que moldaram suas autoridades pelo exercício das tradições.

Maria Lúcia afirma que seu processo de criação de “Quem é você na liteira?” foi afetado por sua pesquisa sobre estereótipos formados sobre mulheres negras a partir da obra de Aluísio de Azevedo, “O Cortiço”. Esta pesquisa resultou em seu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em História e forneceu à criação da conversa de galeria aqui analisada alguns referenciais bibliográficos. Maria Lúcia enumera as influências da historiadora e professora Giovana Xavier; a obra “O Espetáculo das Raças” da historiadora e antropóloga Lília Schwarcz; “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre; o próprio livro “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo; e Lima Barreto, destacado por Maria Lúcia por ser autor negro.

Ademais, outros nomes também foram inspirações para Maria Lúcia em sua trajetória criativa da conversa de galeria em questão. A educadora cita, em especial, três

companheiras de trabalho da equipe de Educação do MAR e destaca suas influências, segundo suas palavras, sobre “afrobrasilidade e questões históricas”. Além destas educadoras, Maria Lúcia afirma inspiração na trajetória de sua avó. Durante entrevista, a educadora pôde compartilhar alguns relatos sobre a avó que afetam Maria Lúcia enquanto mulher negra:

Então todos esses relatos, tudo o que minha avó me dizia, era eu sendo contra o sistema. (...) Eu não conseguiria entrar num espaço branco e não me pensar como pessoa negra. Dentro do MAR foi minha total jornada de descoberta como pessoa negra, como cidadã vivendo num Rio de Janeiro ainda racista, que escravizava seres humanos, que demorou à beça para abolir [a escravidão]. E que a abolição foi conquistada a duras penas. A minha vida é minha referência até hoje, em tudo o que eu faço (Entrevista com Maria Lúcia).

Através da exposição deste arcabouço de referências e inspirações para seu processo criativo, Maria Lúcia transparece suas prioridades pela produção de autores negros ou que trabalhem com temáticas sensíveis à população negra. Destaca ainda, na sua demonstração de apreço às inspirações de sua avó, ex-companheiras de trabalho e na sua própria trajetória de vida, sua atenção para outras epistemologias e visões de mundo que não estão registradas pelo conhecimento científico hegemônico: “A academia pode ser também um pouco dura em exigir total referência de um autor que as vezes está distante da gente, enquanto ignoramos a nossa experiência de vida, ignoramos a nossa experiência mais palpável” (Entrevista com Maria Lúcia).

A relação de “Quem é você na liteira?” com a exposição “Rio Setecentista: quando o Rio virou capital”, em cartaz no MAR entre julho de 2015 e maio de 2016, também evoca outras referências para a concepção desta conversa de galeria. Maria Lúcia explica que a mediação de “Quem é você na liteira?” comumente transbordava em diálogo com outras obras e núcleos temáticos que compunham a exposição. Estes eram, especificamente, a obra “Bastidores”, da artista Rosana Paulino, e o núcleo sobre religiosidade de matriz africana. O diálogo, em especial, com a obra de Rosana Paulino, também outra inspiração para Maria Lúcia, expandia a mencionada analogia dos pesos às opressões direcionadas especificamente às mulheres negras:

As pessoas traziam as experiências pessoais delas. Eu lembro que uma família com crianças, que era um público muito presente naquela exposição, fez um gancho para uma obra da Rosana Paulino, que tinha as mulheres com a boca costurada. Todo mundo foi pensando sobre o lugar da mulher negra na sociedade. E pensar também como eram tratadas as escravizadas na época [da escravidão] (Entrevista com Maria Lúcia).

Figura 10 – Rosana Paulino. Série Bastidores. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura. 1997.



Fonte: mam.org.br/acervo/1997-076-000-paulino-rosana/

Diferentemente das ações educativas analisadas até aqui, Maria Lúcia afirma que “Quem é você na liteira?” exigia a presença da liteira e da gravura para seu desenvolvimento com os públicos. Isto explica porque a conversa de galeria não ocorreu outras vezes depois de maio de 2016: a experimentação de “Quem é você na liteira?” pressupunha a composição da liteira e da gravura tal como expostas em “Rio Setecentista: quando o Rio virou capital”.

No entanto, Maria Lúcia destaca que, embora originalmente concebida para a programação mensal do museu com públicos espontâneos, “Quem é você na liteira?” também foi plataforma de mediação com públicos agendados, isto é, grupos de pessoas, geralmente escolares, que agendam uma visita mediada no museu. Esta questão não foi levantada em outras entrevistas, mas pude comprovar, por observação e experimentação durante minha estadia como educador no MAR, que esta possibilidade não é uma exclusividade de “Quem é você na liteira?”. Assim, pode-se afirmar a versatilidade e potencial ressignificativo desta ação pedagógica, e de outras, a diferentes contextos de mediação no MAR.

7.4. A CARNE MAIS BARATA

Esta atividade educativa tem muito em comum com a ação pedagógica anterior, “Quem é você na liteira?": primeiro, é outra atividade sensível à discussão do racismo; também denuncia, como veremos, o distanciamento do olhar sobre a contemporaneidade da manutenção das opressões herdeiras da escravidão; e é igualmente uma proposição atenta às interações dos públicos nas exposições do MAR. Só há um registro da realização de “A carne mais barata” no período recortado por esta pesquisa, um Relatório de Atividades referente ao dia 23 de novembro de 2014. Diferentemente das demais

atividades educativas aqui analisadas, encontramos um Formulário de Proposição e Acompanhamento referente a esta atividade. Por outro lado, encontramos dificuldade de contactar um educador que pudesse compartilhar, em entrevista, suas experiências de mediação com “A carne mais barata” e que tenha participado de sua concepção. Significa dizer, portanto, que a análise desta proposição pedagógica se baseia em pesquisa documental – consulta do Relatório de Atividades e do Formulário de Proposição e Acompanhamento – e pesquisa bibliográfica – o livro “Dispositivos Artístico-Pedagógicos”, organizado por Izabela Pucu, Natália Nichols e Rafael Zacca (2019).

Segundo registro no Formulário de Proposição e Acompanhamento de “A carne mais barata”, a atividade educativa foi elaborada por integrantes do GT Eu, a Cidade e o Outro no ano de 2014, mas o documento não dá detalhes sobre quais educadores integravam o referido Grupo de Trabalho neste período. Esta informação reafirma a relevância dos GT’s como espaços criativos na dinâmica de trabalho da equipe de Educação do MAR e, ademais, a concepção coletiva das proposições pedagógicas que têm lugar no museu. Este último aspecto pudemos dar a devida atenção durante análises anteriores das atividades educativas. Já sobre a pertinência dos Grupos de Trabalho, cabe explicar o que eram e, também, as reflexões e práticas específicas do GT Eu, a Cidade e o Outro. Entre 2014 e 2018, os educadores do MAR compunham diferentes coletivos de estudo, pesquisa e experimentação segundo temáticas e provocações específicas. Estes coletivos, isto é, os Grupos de Trabalho, contavam com reuniões semanais para compartilhar e discutir ideias, experiências, observações, proposições e avaliações, além de dinamizar as práticas de trabalho dos educadores, como, por exemplo, a produção dos componentes materiais das ações educativas. Cabe ressaltar que os Grupos de Trabalho funcionaram sob distintas configurações até alcançarem a formulação praticada entre dezembro de 2015 e março de 2018, período que atuei como educador no MAR: os educadores atuaram entre os GT’s Acessibilidade; Forma, Imagem e Palavra; Narrativas Fantásticas; e Eu, a Cidade e o Outro. A maior parte das atividades educativas aqui analisadas foram forjadas no interior do último GT, mobilizado por inquietações que mais se aproximam do interesse da presente pesquisa: distensões e conciliações entre os distintos grupos sociais no exercício e formulação da cidade. Ainda assim, optamos por contemplar proposições pedagógicas concebidas por outros GT’s, de maneira a atentar para a sensibilidade do conjunto dos educadores do MAR ante a discussão sobre a Pequena África.

Aspecto importante do processo criativo de “A carne mais barata” foi a apreensão da relação dos públicos com as exposições do MAR. Tal como em “Quem é você na liteira?”, a observação de visitantes interagindo com objetos de tortura revela indícios da dificuldades de percepção da atualidade da manutenção do racismo, proveniente do distanciamento do olhar sobre a escravidão:

Por isso também, muitas vezes, tais exposições causam um choque no visitante; outras vezes podem fazer com que ele flagre a si mesmo a admirar os objetos de opressão, sem estabelecer uma conexão com o seu próprio corpo nesse processo histórico. Assim, não era incomum, por vezes, divisar no espaço expositivo pessoas fotografando a si mesmas com as mãos enterradas em grilhões. Tais situações denunciaram, muitas vezes, certa dificuldade em se estabelecer uma conexão entre passado e presente no racismo que estrutura a sociedade brasileira – conexão que se queria como um dos objetivos dessas exposições (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 96).

“A carne mais barata” demonstra, portanto, os reiterados anseios da equipe de Educação do MAR em discutir os desdobramentos do racismo na conformação contemporânea das sociedades que participamos. Pode-se dizer, assim, que os públicos, através das suas interações com as exposições, influenciam o processo criativo das ações educativas ambientadas no MAR.

Sobre a dinâmica proposta pela atividade educativa, o texto em “Dispositivos Artístico-Pedagógicos” exhibe ótima descrição:

Imagine a seguinte cena: você chega a uma exposição dedicada a contar os atravessamentos históricos que ligam a região do Valongo, no Rio de Janeiro, à formação e desenvolvimento das favelas. Entre obras que apresentam grilhões da época da escravidão e fragmentos de um navio localiza-se uma banca. Nela, um catálogo de produtos é exibido aos visitantes. Você recebe de um estranho alguma quantia em uma moeda desconhecida, com a qual poderá fazer as suas compras. No catálogo há descrições dos “produtos” a venda, tais como: Deixe seu quarto mais organizado com este criado-mudo casa café Trendwood. Ideal para ficar ao lado da cabeceira da sua cama, com ele você pode guardar seus objetos pessoais ou até mesmo colocar livro ou abajur sobre o móvel, para facilitar o acesso sem ter que levantar da cama. Uma negra meio boçal, da nação Cabinda, pela quantidade de 430 pesos. Tem rudimentos de costurar e passar.

As descrições de um criado-mudo “casa café Trendwood”, um objeto móvel de uso no dia-a-dia, em paralelo com descrições de pessoas negras com algumas especificações físicas e/ou de habilidades são encontradas nesse catálogo artesanal feito de papel cartão, em que o título “catálogo de produtos”, em vermelho, decora a capa. Tanto o catálogo quanto os “patações”, as moedas entregues, ficam dispostos sobre a banca, ressaltando o caráter de troca/comércio da atividade a ser desenvolvida. Convites impressos são oferecidos ao público, junto ao punhado de dinheiro, com a promessa de consumo na barraquinha. Tudo isto é o dispositivo A carne mais barata (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 95).

A descrição menciona aspectos importantes da proposição temática da atividade educativa. Algumas pistas sobre o teor da discussão proposta por “A carne mais barata” podem ser apreendidas pela menção de uma exposição que dialoga com os “atravessamentos históricos que ligam a região do Valongo, no Rio de Janeiro, à formação e desenvolvimento das favelas”. Começamos pela trilha que indica a conexão com uma exposição. Por esta descrição, é provável que “A carne mais barata” tenha ocorrido na exposição “Do Valongo à Favela: imaginário e periferia”, aberta entre maio de 2014 e maio de 2015 no MAR, de curadoria de Rafael Cardoso e Clarissa Diniz. Em texto disponível no site do MAR sobre a referida mostra, é apresentada a interessante mirada sobre o Rio de Janeiro:

A parte do Rio de Janeiro que corresponde hoje aos bairros da Saúde e da Gamboa pode ser considerada a primeira periferia do Brasil. Ao longo do tempo foi sendo transferida para a região uma série de atribuições indesejáveis para a porção da cidade considerada mais nobre. Com o aumento das atividades portuárias, o carregamento de mercadorias passou do antigo cais próximo ao Largo do Paço (atual Praça XV) para a Prainha (hoje Praça Mauá). Não somente ouro e diamantes escoados de Minas Gerais, como também a carga humana trazida da África, faziam parte desse tráfico de coisas e de gente (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2014]).

Seguindo ainda os rastros sobre as exposições, o registro no Formulário de Proposição e Acompanhamento referente a esta atividade educativa cita também a intenção da ambientação de “A carne mais barata” na exposição “Josephine Baker e Le Corbusier no Rio – Um caso Transatlântico”, aberta ao público entre abril e agosto de 2014, com curadoria de Inti Guerrero e Carlos Maria Romero. Entre outros assuntos, a mostra abordava temas relacionados a mercantilização de indivíduos:

(...) os debates surgidos àquela época em torno dos discursos que atravessavam a exposição em que Josephine Baker figurava resultaram na elaboração do dispositivo. (...) Nele se tensionavam a todo o momento as relações raciais e mercadológicas que, em articulação com as consequências históricas da escravidão moderna, fazem com que indivíduos possam ser vistos como produtos a serem consumidos (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 98).

As referências ao tráfico humano que fluía pelo complexo do Valongo são translúcidas nos dois textos curatoriais. Como já abordado anteriormente, foi por este conjunto arquitetônico onde a mercantilização de sujeitos sequestrados em África alcançou volumosas proporções no Rio de Janeiro e no Brasil. O Cais do Valongo, cujos degraus de pedra são os únicos vestígios materiais da chegada de africanos escravizados

nas Américas (G1, 2017), é a marca persistente das feridas abertas pela escravidão, cravadas no terreno que abriga o MAR. E é no tatear destas cicatrizes que se encontra parte da potência política e pedagógica de “A carne mais barata”, ao encurtar as distâncias temporais entre o passado escravagista e o presente racista, articulando a distância espacial entre o Valongo e o MAR. A manutenção das opressões físicas e simbólicas do racismo como herança da modernidade colonial na contemporaneidade é, assim, tema sensível à atividade educativa:

(...) a estratégia de radicalização das relações de compra e venda de vidas negras (como artifício de mediação na atividade educativa) levanta a questão sobre a disparidade de valor das vidas humanas. Nesse sentido, faz vir à superfície do discurso a contradição inerente entre um pressuposto da modernidade e do cristianismo, o de que a valorização da vida humana independe de suas particularidades, e a situação de opressão a que diversos grupos são submetidos (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 100).

Outra evidência da temática abordada por “A carne mais barata” que dialoga com a conservação das agressões raciais no presente é a menção à “formação e desenvolvimento das favelas”. Outro trecho do texto curatorial de “Do Valongo à Favela: imaginário e periferia” assim aborda o fenômeno da emergência da primeira favela do Rio de Janeiro:

Por entre processos de marginalização e, por vezes, degradação, a região foi se transformando em lugar de pobreza, violência e morte – limite e espelho da cidade que prosperava na faixa estreita entre o Morro do Castelo e o de São Bento e cuja população abastada começava a se espalhar para as novas freguesias ao oeste e ao sul. A desigualdade entre essa e outras partes da cidade foi confirmada, no final do século XIX, pelo surgimento da primeira favela, no Morro da Providência, a poucos metros de onde antes existiu o mercado de escravos (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2014]).

Moura (1995) recorda a reocupação do Morro da Providência, a primeira favela do país, encravada na Pequena África, como alternativa de habitação da população pobre à destruição das moradias coletivas no Centro, na passagem do século XIX para o XX:

O morro da Providência na Gamboa foi a primeira “favela” carioca, nome trazido pelos seus primeiros ocupantes, soldados estropiados chegados à cidade da guerra de Canudos a quem são cedidos informalmente uns terrenos verticais. A favela é uma forma nova de ocupação dos morros cariocas, que tinham sido abandonados como alternativa de moradia depois dos primeiros tempos da cidade quando foram tomados com as casas-fortaleza levantadas pelos colonizadores. Nessa virada de séculos os morros voltam a ser ocupados, dessa vez por barracos, casas improvisadas construídas com diversos materiais, sem serviços sanitários nem energia elétrica mas livres de impostos e aluguéis,

ou pelo menos acessíveis a um custo baixo. (...) O crescimento urbano, conjugado com a destruição das habitações populares coletivas, torna a favela a solução possível para os de baixa renda, os que não podiam pagar os preços ascendentes do aluguel popular nem do transporte, se mantendo perto de seus locais de trabalho e vibração (MOURA, 1995, p. 85).

O autor ainda destaca o deslocamento das formas de organização social da população negra, antes instalada do entorno próximo ao cais do porto, para seus novos locais de moradia, entre elas a favela. A liderança exercida pelas figuras femininas também é verificada nesta transposição rumo as encostas dos morros:

(...) grande parte do povão carioca que se desloca do cais pra Cidade Nova, pro subúrbio e pra favela, predominantemente negro e mulato, também se organiza politicamente, em seu sentido extenso, a partir dos centros religiosos e das organizações festeiras. Assim, são essas negras, que ganham respeito por suas posições centrais no terreiro e por sua participação consequente nas principais atividades do grupo, que garantem a permanência das tradições africanas e as possibilidades de sua revitalização na vida mais ampla da cidade (MOURA, 1995, p. 135).

A conexão da formação e desenvolvimento das favelas com as mazelas e invenções da população negra no Rio de Janeiro desde os tempos de violências do Valongo compõe parte importante da temática propositiva de “A carne mais barata” acerca da manutenção das opressões raciais herdadas da escravidão moderna colonial.

Os educadores também declaram uma radicalização como estratégia de mediação durante desenvolvimento de “A carne mais barata”. Em outro trecho do livro publicado pelo MAR, os educadores reiteram a opção radicalizada de mediação diante da necessidade do confronto ao racismo manifestado pelo público:

Como lidar com o racismo do público? O que fazer para mediar uma situação opressora que atravessa violentamente o corpo daqueles que estão em situação de mediação? Em outras palavras, como redirecionar o discurso racista para que os visitantes se vejam em situação de análise e crítica? A resposta dada pelos educadores foi levar o escancaramento da estrutura um passo à frente. E isto foi feito com o seguinte imperativo: seria preciso colocar de maneira direta e mediada os visitantes e os educadores em uma simulação de compra e venda de vidas negras. Talvez fosse essa solução, a radicalização e exposição do racismo estrutural, a partir das quais ele poderia ser confrontado – ou, pelo menos, discursivamente elaborado (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 98).

A estratégia de acirramento do confronto ao racismo, que molda a mediação radicalizada narrada pelos educadores, dá corpo a já mencionada formulação de Gadotti (2012) sobre a emergência do conflito nos espaços de educação. Isto é, “A carne mais barata” deliberadamente desmantela a ideia de que a educação sirva exclusivamente à

conservação do status quo e à reprodução da ideologia dominante, e define os espaços de educação, como os museus, enquanto arenas do conflito entre projetos político-pedagógicos antagônicos, expressão dos interstícios por onde fluem o confronto às opressões e a construção da pedagogia política dos subalternos, dos oprimidos. Esta compreensão é corroborada pela avaliação dos próprios educadores acerca da atividade educativa:

A carne mais barata é um dispositivo contra-hegemônico. Se a hegemonia se estabelece com o exercício do poder, a contra-hegemonia se faz criando condições para que o exercício do poder encontre atrito por onde queira passar, isto é, a contra-hegemonia se faz em uma pedagogia que auxilia na produção de leituras críticas sobre as relações entre dominadores e dominados e questiona relações de poder naturalizados historicamente. A carne mais barata faz isso a partir da estratégia da radicalização das ideias que estruturam o racismo em nossa sociedade (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 100).

A familiaridade com que empregam os conceitos gramscianos de hegemonia e contra-hegemonia denota a clareza que os educadores têm da existência de frestas pelas quais radicalizam o conflito ao exercício de poder constituído como projeto da práxis pedagógica no MAR.

A referência mais evidente de “A carne mais barata” está expressa no seu título. A música interpretada por Elza Soares, “A Carne”, consta no Formulário de Proposição e Acompanhamento referente à criação desta atividade educativa como uma de suas inspirações. Além desta, referenciais bibliográficos também são citados no documento: “Da diáspora: Identidades e mediações culturais”, de Stuart Hall; “Estudos e pesquisas – Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira”, composto por textos de Kabengele Munanga, Carlos Hasenbalg e Lília Schwarcz; “Pele negra, máscaras brancas”, de Frantz Fanon; “Hegel e o fim da história”, de Maikon Chaidler Silva; “A ‘vênus negra’: Josephine Baker e a modernidade afro-atlântica”, de Petrônio Domingues; e “Denegrindo a educação: um ensaio para uma pedagogia da pluversidade”, de Renato Nogueira. Como não foi possível realizar entrevista com algum educador que tenha participado da concepção da atividade educativa e o Formulário de Proposição e Acompanhamento somente cita estas referências bibliográficas, há a dificuldade de especificar como cada obra influenciou o processo criativo de “A carne mais barata”. Ou seja, esbarramos com mais esta falha de registro das pesquisas em Educação no MAR. Ainda assim, é possível notar que a bibliografia listada é baseada em títulos relacionados a temáticas de identidades negras e escravidão produzidos

majoritariamente por autores negros, o que indica uma opção política e epistemológica por priorizar o olhar de pessoas negras sobre as questões abordadas com a atividade educativa. O mesmo pode ser afirmado sobre a música que empresta versos ao título da ação pedagógica, eternizada pela interpretação de Elza Soares, que transmite já na apresentação as suas inspirações.

O Formulário de Proposição e Acompanhamento também reserva espaço para o registro de referências de outras naturezas, denominadas “provocações” no documento. Este campo foi preenchido com fragmentos de artigos de sites (Blogueiras Negras¹³ e Carta Capital¹⁴); trecho do “Livro dos Abraços”, de Eduardo Galeano; e anúncios de venda de pessoas retirados de duas fontes (jornais uruguaios de 1840 – 27 anos após abolição da escravidão – e uma plataforma de compra e venda on-line).

Figura 11 – Páginas do Formulário de Proposição e Acompanhamento da ação educativa “A carne mais barata”.

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA: CONVERSA DE GALERIA E ATIVIDADE EDUCATIVA
FORMULÁRIO DE PROPOSIÇÃO E ACOMPANHAMENTO

ANTES DA CONVERSA (proposta)

PROPOSTA: Conversa de Galeria: **A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO**

1-Propositores: GT Eu, a cidade e o outro

3-Data de realização da Atividade Educativa: Maio/2014

Livre Ensaio:

4 – Motivações

A partir dos trabalhos de Josephine Baker e os debates envolvidos com a artista, abordando questões de gênero cor principalmente, objetiva-se tensionar as relações raciais e mercadológicas, que fazem com que indivíduos possam ser vistos como produtos a serem consumidos.

5 – Referências

A carne – Elza Soares (<https://www.youtube.com/watch?v=p-Vy0FUD-U>) e (<http://letras.mus.br/elza-soares/281242/>)
<http://www.historia.ufr.br/mec/materia/grandes-processos/prostitui%C3%A7%C3%A3o-e-o-contexto-do-%C3%A9culo-xix>

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.
MUNANGA, Kabengele, HASENBALG, C.A. e SCHWARZ L. Estudos e Pesquisas – Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. EDUFF: Niterói, 1998.
FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas – tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
SCALDAFERRO, Maikon Chaidier Silva. “Heget e o fim da história”. In: Polymatheia, v. 5, n. 8, p. 211-230.
DOMINGUES, Petrónio. A “Vênus negra”: Josephine Baker e a modernidade afro-atlântica. *Estud. hist. (Rio J.)*, 2010, vol.23, no.45, p.95-124.
NOGUEIRA, Renato. Denegando a educação: Um ensaio para uma pedagogia da pluriversalidade.

6 - Provocações

1. Fragmento de “O Livro dos abraços, de Eduardo Galeano”
“Anúncios
Vende-se:
— Uma negra meio boçal, da nação cabinda, pela quantidade de 430 pesos. Tem rudimentos de costurar e pas
— Sanguessugas recém-chegadas da Europa, da melhor qualidade, por quatro, cinco e seis vinténs uma.
— Um carro, por quinhentos patações, ou troca-se por negra.
— Uma negra, de idade de treze a quatorze anos, sem vícios, de nação bangala.
— Um mulatinho de idade onze anos, com rudimentos de alfaiate.
— Essência de saisaparrilha, a dois pesos o frascozinho.

Museu de Arte do Rio
Praça Mauá, 5, Centro – CEP 20061-240 – Rio de Janeiro/RJ
(21)2203-1235 – www.museudeartedorio.org.br

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

— Uma primeiraíra com poucos dias de parida. Não tem cria, mas tem abundante leite bom.
— Um leão, manso feito um cão, que come de tudo, e também uma cômoda e uma caixa de embula.
— Uma criada sem vícios nem doenças, de nação congga, de idade de uns dezoito anos, e além disso um piano e outros móveis a preços cômodos.
(Dos jornais uruguaios de 1840, vinte e sete anos depois da abolição da escravidura.)”

2. Anúncio do site Mercado Livre:



3.“Fragmento do Site Blogueiras negras (em <http://blogueirasnegras.org/2013/04/29/a-sexualidade-da-mulher-negra/>)

A COR DO PECADO

A mulher negra é cercada de dicotomias quando o assunto é seu corpo: por um lado, há um misto de invisível e indesejabilidade quando o corpo feminino é negro, pois no mercado erótico, nas revistas masculinas representação midiática prevalecem as mulheres brancas e loiras como mulheres desejáveis. Mamilos, ax genitais negros, por exemplo, são considerados asquerosos, havendo uma infinidade de produtos com o fi clarear essas partes. As qualidades sexualmente desejáveis são sempre aquelas associadas ao corpo da m branca e mesmo as características consideradas ruins, como cabelo crespo ou nariz largo, são muito mais tole

Museu de Arte do Rio
Praça Mauá, 5, Centro – CEP 20061-240 – Rio de Janeiro/RJ
(21)2203-1235 – www.museudeartedorio.org.br

¹³ <http://blogueirasnegras.org/2013/04/29/a-sexualidade-da-mulher-negra>

¹⁴ <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/escravidao-foi-berco-do-traffic-para-exploracao-sexual-diz-especialista-5382.html>

Circunscrito no recorte cronológico desta pesquisa, o único registro de experimentação de “A carne mais barata” em novembro de 2014 indica que sua realização ocorreu na mostra “Do Valongo a Favela: imaginário e periferia”, pois esta era a única, entre as duas exposições citadas no Formulário de Proposição e Acompanhamento, aberta ao público no museu naquele mês. No entanto, nota-se que a atividade educativa foi criada meses antes de novembro, uma vez que no mesmo documento consta que as pesquisas foram incentivadas pelas discussões localizadas em “Josephine Baker e Le Corbusier no Rio: Um caso Transatlântico”, encerrada em agosto daquele ano. Cabe, portanto, analisar a viabilidade da experimentação desta atividade educativa em outras exposições e contextos de mediação no MAR. Como vimos, “A carne mais barata” pretende, através do resgate das violências inseridas no tráfico humano de escravizados, a discussão sobre as expressões do racismo na sociedade que participamos. Recordamos que o Plano Museológico do MAR prevê que o museu “será um espaço para se pensar os desejos e estratégias simbólicas do Rio de Janeiro nesse momento de intensa transformação, sempre atento às questões e interesses dos moradores e trabalhadores daquela região” (MUSEU DE ARTE DO RIO, 2012, p. 20). É possível, então, afirmar que as temáticas propositivas de “A carne mais barata” convergem com as atividades críticas do museu e não necessariamente com os conteúdos de uma exposição específica, permitindo, assim, a experimentação da ação pedagógica em distintos contextos de mediação no MAR.

7.5. MÃO DE OBRA

Tal como as duas atividades educativas anteriores, “Mão de obra” aborda os desequilíbrios de poder amparados por recortes raciais na contemporaneidade. No entanto, aqui a atenção é orientada a um contexto específico: o campo da arte. A discussão proposta por “Mão de obra” é imensamente relevante no contexto em que se enquadra o MAR, enquanto um museu de arte. Há somente um registro da realização desta atividade educativa: o Relatório de Atividades do dia 19 de novembro de 2017. Este documento integra, juntamente com a entrevista com Lunam, a base de construção de dados para análise desta ação pedagógica. Em mais esta ocasião, não foi encontrado um Formulário de Proposição e Acompanhamento com os registros do processo de concepção de “Mão de obra”. O nome de Lunam é o único que consta nos registros escritos sobre esta atividade, isto é, o mencionado Relatório de Atividades de 2017, motivo pelo qual optamos por entrevistá-lo.

Na entrevista com Lunam foi possível desvendar porque seu nome é o único que aparece registrado no documento arquivado no museu: foi ele o educador responsável pela criação da atividade educativa. Neste aspecto, “Mão de obra” distingue-se das demais atividades aqui analisadas por causa de sua concepção mais autoral, isto é, a atividade é proveniente de uma pesquisa mais imersiva de um educador. O que não significa que Lunam pensou tudo sozinho. As atividades educativas e conversas de galeria no MAR eram sempre mediadas por mais de um educador. É dizer que Lunam teve a companhia de outro educador para experimentação de “Mão de obra”. Isto é confirmado em entrevista: outro educador pôde contribuir com parte da concepção da atividade, em momento próximo de sua programada mediação em novembro de 2017.

Fóruns coletivos, como as discussões dos Grupos de Trabalho, também afetaram a incursão criativa de Lunam, segundo o próprio educador:

(...) a formação do GT que eu participei, o GT Eu, a Cidade e o Outro, acabou trazendo contribuições diretas e indiretas para o desenvolvimento disso [da atividade educativa]. A gente pensava muito nessa relação do espaço de museus, das pessoas que estavam dentro desse espaço, as pessoas que visitavam esse espaço e também os artistas que eram acolhidos e o que a gente usava para mediar (Entrevista com Lunam).

Ademais, a observação dos visitantes é outro aspecto que mobiliza a empreitada criativa de “Mão de obra”. Aqui, porém, não é a interação despreocupada dos públicos na exposição que interessa a Lunam, mas as questões que possivelmente afetam os públicos em sua presença ou ausência no museu:

(...) muitas vezes a gente, dentro desse espaço de museu, leva questões que são do nosso interesse, mas a gente ainda reflete sobre as questões das pessoas que o visitam. Porque uma das coisas que também me motivou a fazer esse trabalho era as pessoas que visitavam [o museu], porque a maior parte dos grupos que a gente recebia lá era de estudantes que vinham (...) da rede pública e não se sentiam representados pelos artistas que lá estavam (Entrevista com Lunam).

Lunam apreende, a partir da atenção prestada às relações tecidas pelos públicos no museu, a pouca representatividade de artistas negros com trabalhos expostos no museu. Esta percepção vai também motivar a elaboração de “Mão de obra”, que consiste numa mediação especializada com obras de artistas negros na exposição “Feito poeira ao vento | Fotografia na Coleção MAR”, de curadoria de Evandro Salles, em cartaz no MAR entre agosto de 2017 e agosto de 2018. Esta mediação especializada dialogava com obras já expostas na mostra e, principalmente, com outras transportadas para a exposição a

partir de uma curadoria empenhada pelos educadores. A sobreposição curatorial dos educadores levou para a exposição trabalhos de Tia Lúcia, artista negra residente da região portuária. Estes trabalhos eram esculturas, bonecas e telas, armazenados na Gerência de Educação do MAR, isto é, que não estavam acondicionados na reserva técnica do museu.

(...) elas estavam lá na Gerência de Educação. (...) não estavam em um processo de conservação, nem de manutenção nenhuma. Que também para mim é algo que evidencia ainda mais essa relação de cuidado junto a algumas obras que têm temática negra ou ao que o corpo negro produz (Entrevista com Lunam).

Uma vez na exposição, as obras de Tia Lúcia receberam legendas elaboradas pela equipe de Educação do MAR. A etapa seguinte, de experimentação, era conversar com os públicos sobre a produção artística de Tia Lúcia, outras obras de artistas negros que compunham a exposição e a presença ou ausência de artistas negros em mostras como aquela.

Lunam afirma que a exposição em questão era composta majoritariamente por artistas brancos, ou seja, esta reproduzia a mencionada pouca presença de obras de artistas negros. Em entrevista, o educador recordou o trabalho do artista Ayrson Heráclito, a série “Boris” (2014), como uma das poucas obras de artistas negros que compunha a mostra, mas faz um adendo: suas fotografias não estavam expostas nas galerias junto ao título da mostra, mas emolduradas nas escadas entre os segundo e primeiro andares, isto é, entre a saída de “Feito poeira ao vento | Fotografia na Coleção MAR” e entrada de outra exposição. Isto, segundo Lunam, comunicava que as fotografias de Heráclito estavam fora da exposição. Por esta razão, a série “Boris” compunha o percurso da mediação de “Mão de obra”, em conexão com as obras de Tia Lúcia.

A proposição temática de “Mão de obra”, ao discutir presença e ausência de artistas negros, em perspectiva ampla, no campo da arte e, em especial, em exposições de arte, é atravessada pela distinção entre o que chama Lunam de “representatividade” e “representação”:

A questão geradora [da atividade educativa], o principal ponto, era, para mim, a relação entre representatividade e representação. Porque muitas dessas coisas [obras expostas] também eram mais representação do que representatividade. E o espaço de museu abraçava a representação, mas ele não deixava para dentro a representatividade. Por isso eu identifico que muitos desses artistas negros estavam para o lado de fora, porque eles eram representatividade. E quando tinham artistas deles [dos brancos] que estavam fotografando pessoas negras,

ficavam dentro de uma sala, em um lugar muito especial (Entrevista com Lunam).

Em outras palavras, a distinção que faz Lunam entre os dois conceitos pode ser assim traduzida: representatividade é a presença, através de suas obras, do artista, do corpo negro, dentro da exposição; enquanto representação é o corpo negro como alvo, como objeto do trabalho artístico, e não necessariamente apreendido pelo olhar do artista negro.

Figura 12 – Ayrson Heráclito. Série “Boris”. Fotografias 100 x 100 cm. 2014.



Fonte: artishockrevista.com/2014/07/14/magritte-misterio-lo-ordinario/

As obras de Tia Lúcia resgatam essa representatividade e acrescenta sua importância na Pequena África ao arcabouço propositivo da atividade educativa. Tempos depois da experimentação de “Mão de obra” aqui analisada, este acervo de Tia Lúcia transferido temporariamente para “Feito poeira ao vento | Fotografia na Coleção MAR” compôs a exposição “A Pequena África e o MAR de Tia Lúcia”, aberta desde novembro de 2018 até março de 2019, com curadoria de Izabela Pucu e Bruna Camargos, então Coordenadora de Educação e Educadora de Projetos no MAR, respectivamente. A mostra desdobrou-se na publicação “A Pequena África e o MAR de Tia Lúcia: Homenagem a Lúcia Maria dos Santos”, que desempenhou a árdua tarefa de traduzir em palavras escritas a importância dos percursos de Tia Lúcia na Pequena África:

Tia Lúcia é patrimônio imaterial do porto, como consta em sua página no Facebook, alimentada por aqueles que logo reconheceram a singularidade de sua passagem pela Terra (...). Ela nos deixou em setembro de 2018, mas seu legado permanece vivo nas ladeiras dos morros do Pinto e da Conceição, na Praça Mauá, na Pedra do Sal, no Cais do Valongo, na casa de seus inúmeros amigos. (...) Está presente também no Instituto Pretos Novos, onde realizou sua primeira exposição individual, e no Centro Cultural José Bonifácio, que abriu as portas para o seu ateliê (PUCU; CAMARGOS, 2019, p. 10).

“Mão de obra” integra em sua proposição temática, então, a representação material e simbólica da Pequena África por meio do arcabouço político, cultural e artístico de Tia Lúcia. Essa reverência ao legado de Tia Lúcia pôde ser compartilhada com a artista depois da experimentação da atividade educativa:

O que mais me lembrou da atividade, foi depois quando a gente mostrou as fotos para a Tia Lúcia. A gente mostrou as fotos [da atividade educativa em andamento] para ela e dissemos: “olha, Tia Lúcia, a gente levou as suas obras e você fez parte da exposição também”. Ela ficou dando bastante risada porque ela disse que já tinha um acervo lá [no MAR]. Ela começou a desdobrar com a gente que ela era artista, trazendo toda essa relação também da sua importância dentro da região portuária (Entrevista com Lunam).

Claro está que Tia Lúcia é uma das principais inspirações para concepção de “Mão de obra”. Por outro lado, Lunam não identifica referenciais bibliográficos para a criação da atividade educativa e converge com outros educadores sobre a relevância da potência criativa e de teorização a partir das experiências dos sujeitos no mundo:

Para essa atividade eu não tinha referências bibliográficas tão claras. A minha referência era o corpo das pessoas que visitavam [o museu] e o corpo das que eu estava convivendo ali. Porque quando a academia, muitas vezes, se restringe somente a ler o que está escrito, ela não lê os corpos que as escreveu. E isso também tem que ser levado em consideração, porque elas não foram escritas por máquinas somente. E Tia Lúcia era um livro que estava sendo lido diariamente e era lido pelo convívio (Entrevista com Lunam).

O educador destaca suas inspirações mediadas pelo convívio com as pessoas com quem se relaciona. Neste sentido, Lunam ainda cita outra pessoa que o motivou a criar a atividade educativa:

Uma inspiração do meu trabalho dentro de instituições de cunho étnico-racial é uma antiga educadora que trabalhou comigo, Aislane Nobre. A Aislane Nobre trabalhou comigo dentro do Museu Afro-Brasileiro da UFBA durante todo o período que lá eu trabalhei. E ela trabalhou não somente dentro do espaço de museu, como também ela se tornou uma artista que expôs neste espaço duas vezes, sendo uma das artistas mais jovens que lá esteve. Ela brigava muito pela permanência dentro deste espaço, porque apesar de ser um

espaço voltado para a cultura negra, os artistas que expunham e tinham maior destaque eram artistas brancos, principalmente não brasileiros. Ela foi mediadora desde 2012 até 2015. Ela fez duas exposições lá. Ela trabalha muito essa relação, também, de que se ela é um corpo que está mediando lá, por que ela não pode ser um corpo que também vai expor lá? E isso me motivou muito a pensar que não adianta somente ser um trabalhador desse espaço, mas também ele tem que ter outro tipo de visibilidade (Entrevista com Lunam).

Uma vez diante do quadro de referências e inspirações de Lunam para a concepção de “Mão de obra”, é possível notar que o educador, outra vez, converge com as declarações colhidas nas entrevistas anteriores: há uma escolha política, epistemológica e ontológica por priorizar um olhar sobre o mundo, o olhar de sua gente. Fazendo uma retrospectiva, considerando amplamente as inspirações citadas: Ayrson Heráclito, Tia Lúcia e Aislane Nobre. Nota-se, portanto, que há uma clara atenção às contribuições de artistas negros para propor a discussão que se pretende em “Mão de obra”.

A ambientação de “Mão de obra” com a exposição “Feito poeira ao vento | Fotografia na Coleção MAR” é parte relevante da elaboração da atividade educativa. Contudo, a crítica tecida pela ação pedagógica não se esgota à sua experimentação na mencionada exposição. Aqui, como bem anunciou Lunam, o interesse é denunciar e confrontar as ausências de artistas negros em mostras de arte. Isto é, as possibilidades de mediação de “Mão de obra” extrapolam a exposição específica do MAR, mas pressupõem a conexão com os espaços expositivos que se assemelhem na ausência de representatividade de artistas negros. Cabe destacar, ainda, que a indispensável relação com as exposições não ocorre pela reprodução dos conteúdos das mesmas, mas pela centralidade da crítica dos educadores às mostras.

7.6. BENZA DEZ

Durante análise de “Mão de obra” pudemos verificar como a equipe de Educação do MAR coloca em xeque o curso de desequilíbrios de representatividade de artistas negros no campo da arte, o que significa, em instância mais ampla, uma invisibilização da ótica, da perspectiva de atores negros acerca da arte, da realidade e do mundo, algo também observado em outras atividades educativas também analisadas neste estudo. Em outras palavras, o tema da invisibilização de visões de mundo e saberes distintas da matriz europeia é uma preocupação recorrente da equipe de Educação do MAR. A notável sensibilidade dos educadores sobre o brilho epistemológico e ontológico de raiz africana,

irradiado pelo Rio de Janeiro a partir da Pequena África, também é verificado na ação pedagógica a seguir.

Sobre o histórico de desenvolvimento de “Benza dez”, registros da atividade educativa difere das demais anteriormente apresentadas. Não foi possível encontrar Relatórios de Atividades e tampouco Formulário de Proposição e Acompanhamento referentes a esta ação pedagógica. No entanto, “Benza dez” é uma proposição educativa bastante documentada no MAR, isto é, há relatos de outras naturezas sobre sua concepção e desenvolvimento em textos produzidos, majoritariamente, em 2018, ano de sua criação. Uma destas produções, encontrado nos arquivos da Educação do MAR, é um texto de inscrição de “Benza dez” para apresentação na VI Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR, realizada em 2018. Este texto, junto à já citada publicação do MAR “Dispositivos Artístico-Pedagógicos” e entrevista com o educador Antônio Augusto, são as fontes de dados para análise da atividade educativa.

Antônio Augusto é um dos responsáveis pela criação de “Benza dez” junto de outra educadora do MAR. Esta informação, que justifica a entrevista com o educador em questão, pôde ser verificada nos textos produzidos sobre a atividade educativa – no relato de inscrição para a Jornada de Educação e na publicação do MAR – e confirmada durante entrevista.

No encontro com Antônio Augusto tive a oportunidade de dizer-lhe que “Benza dez” é uma das atividades educativas do MAR melhor documentadas, principalmente entre as quais me debrucei para analisar. Mesmo que não tenha encontrado registros nos documentos convencionais do museu, isto é, entre os Relatórios de Atividades e os Formulários de Proposição e Acompanhamento, esta atividade educativa foi alvo de muitos textos, como aqueles utilizados como base documental da pesquisa. Este fator coloca em questão os modelos de registro utilizados pelo MAR e também por outros museus e centros culturais, uma vez que o tema dos limites de registro não é uma exclusividade do MAR. O incentivo à produção de relatos como os de “Benza dez, menos enquadrada na objetividade de perguntas e respostas e mais livres à fruição criativa e poética dos educadores, parece interessante fator a ser discutido acerca dos esforços de registro das práxis de educação museal.

“Benza Dez é um jogo que propõe uma imersão ao universo do sagrado da natureza, que nos convida a reconectarmos com ela e a comungarmos com o conhecimento tradicional, base de nossa cultura ancestral” (MUSEU DE ARTE DO RIO,

[2018]). Este trecho, retirado do relato para a inscrição da Jornada de Educação do MAR, muito bem introduz as palavras de Antônio Augusto sobre a descrição de “Benza dez”:

A atividade consiste em um jogo de baralho com plantas que têm poder medicinal e ritualístico, por assim dizer, místico. Cada carta tem um valor medicinal, um determinado valor de misticidade, que coloca uma certa hierarquia de poder entre as plantas. As cartas são separadas em naipes que indicam se aquela planta é boa para limpeza, se ela é boa para proteção, se ela é boa para espantar mau olhado, se ela age contra mau olhado ou se ela protege o mau olhado, se ela limpa de vez o corpo ou o espaço. Tem uma planta do baralho que é um coringa, que é a samambaia, porque ela é um extensor, uma espécie de amplificador do poder de outras plantas; então na hora do jogo se pode arriar ela com qualquer outra carta. Tem outro baralho, que é o baralho dos perrengues. E a cada perrengue aberto na mesa, a gente tem que arriar as cartas que condizem com a proteção daquele perrengue, se desvencilhar daquele perrengue. E quem terminar com as cartas que tem na mão primeira, acaba (Entrevista com Antônio Augusto).

Figura 13: Parte dos dois baralhos que compõem a atividade educativa “Benza dez”.



Foto de Diego Xavier

É possível notar que a descrição de “Benza dez” na voz de Antônio Augusto privilegia mais o aspecto material que compõe a atividade educativa do que sua dinâmica de mediação. E há uma razão para esta descrição. O dispositivo pedagógico em questão resgata fator importante sobre as atividades educativas elaboradas no MAR: as possibilidades de dinâmicas das ações pedagógicas são, muitas vezes, investigadas no decorrer de seus processos criativos e de experimentação. Antônio Augusto sublinha, então, que os educadores não pretendiam encarcerar a atividade educativa sob uma forma específica de mediação:

É preciso deixar evidente que as regras do jogo foram sendo elaboradas no decorrer da produção da materialidade do jogo. A gente não queria fechar uma só forma de jogar. (...) no primeiro dia que ele [o jogo] foi feito, a gente entendeu que seria importante ter um mestre que pudesse julgar, de alguma forma, se a carta que foi arriada combate mesmo aquele perrengue ou não. (...) tinha que ter uma figura ausente que pudesse cercear, viabilizar que a carta menos direta pudesse ser baixada também. A gente optou por ter esse mestre nesse momento, mas não fixou que essa regra seria única, que essa mecânica fosse a única mecânica possível para aquele jogo (Entrevista com Antônio Augusto).

No relato produzido para inscrição na Jornada de Educação, há um trecho que descreve “intencionalidades”, que podem ser compreendidas como questões propositivas da atividade educativa. Entre estes pontos, constam:

- Fortalecer processos de quebra de silenciamentos e subalternizações culturais;
- Se utilizar do lugar de poder do museu na produção e legitimação de narrativas e saberes tradicionais, fortalecendo a produção de conhecimento de culturas e sujeitos subalternizados;
- Fortalecer processos de reconhecimento e pertencimento na relação entre público e museu. (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2018], p. 2)

Essas questões propositivas estão interconectadas e se mesclam na práxis educativa com “Benza dez”. Para os educadores que imergiram na pesquisa, é claro o ponto de partida de que os museus, ao longo do histórico de sua constituição como instituição, são lugares de poder. De exercício e de disputa de poder, de construção e legitimação de narrativas sobre o mundo:

Ao longo do processo de elaboração de uma atividade, muitas preocupações e questões se colocam para nós educadores. O fato de que o museu é historicamente um lugar de construção de narrativas e de reconhecimento e legitimação daquilo que se entende como parte de uma cultura é algo para ser levado a sério, pois o museu ocupa um lugar de poder (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2018], p. 1).

O mencionado esforço de “quebra dos silenciamentos e subalternizações culturais” guarda relação com essa compreensão de que nos museus, enquanto espaços de disputa de poder, também circulam práticas de conservação dos mecanismos de dominação provenientes da modernidade colonial, expressas, sobretudo, na invisibilização dos modos de ser e saber distintos da hegemonia europeizada:

O dispositivo Benza Dez lida, em sua criação e em seus usos, com o epistemicídio histórico que invisibiliza e deslegitima os saberes ancestrais dos povos tradicionais. A partir da prática do jogar traz à tona, com o saber dos próprios participantes, um conhecimento que o discurso hegemônico branco quer desacreditar e, em última instância, submeter aos seus saberes supostamente mais “científicos” (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 44).

A articulação do conceito de “epistemicídio” ajuda a dar a clareza da emergência de ajuste entre as questões propositivas de “Benza dez”. Primeiro, é necessário recuperar o que este transmite este conceito. Para tal, tomamos como contribuição a formulação de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses:

O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outras, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (SANTOS; MENESES, 2009, p. 183).

Na trilha da destruição da colonização, o epistemicídio serve à manutenção do pensamento europeu, ou de lá herdeiro, como único saber científico legítimo. Então, para a construção deste paradigma monocultural, instrumentaliza-se a desautorização e o menosprezo a todo universo de conhecimentos concebidos por outros povos e sujeitos que não comungam da mesma raiz étnica do norte global. Assim, romper os “silenciamentos e subalternizações culturais”, expressos no primeiro ponto das “intencionalidades” do referido relato dos educadores, pressupõe a valorização da “produção de conhecimento de culturas e sujeitos subalternizados”, como enunciado no segundo item. São questões propositivas estas que se mesclam. “Benza dez” é, portanto:

Um jogo e um jogar que ensine que o ensino não é uníssono, nem único; que cure nas dores do corpo as dores da alma com ciência ancestral e que se valha do saber que sabe sobre outros saberes e não se sobreponha, onde a violência não seja o pressuposto, mas sim a consciência de que somos vários e de todos variados (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2018], p. 3).

Em consonância com as ideias aqui destacadas, os educadores incorrem numa reflexão acerca das nomenclaturas utilizadas em “Benza dez” como forma propositiva de revisão das referências linguísticas também em confronto no campo epistemológico. Neste sentido, assim expressam os educadores:

Era preciso adotar, além das ciências e dos usos, as nomenclaturas para que a nossa fala também fosse um meio de demonstração da própria revisão, ou ao menos o debate científico que propúnhamos. De outro modo, tal escolha também permite ao público reconhecer através do dispositivo as suas memórias e vivências.

(...)

Logo, outro campo de pesquisa foi conhecer as mazelas e nos debruçarmos sobretudo naquelas que haviam criado vida na boca das pessoas mais simples, pois ainda pensando que o jogo necessitava fidelidade, passou a nos interessar mais a cura do corriqueiro bicho carpinteiro do que a cura dos científicos agentes parasitários (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2018], p. 4).

O relato reproduzido acima, nota-se, incorpora em sua escrita a preocupação admitida pelos educadores sobre as nomenclaturas adotadas em “Benza dez”: “passou a nos interessar mais a cura do corriqueiro bicho carpinteiro do que a cura dos científicos agentes parasitários”. É este registro sensível às poéticas da equipe de Educação do MAR a qual nos referimos linhas acima. No entanto, mais importante do que tatear potencialidades e limites, nos chama a atenção as possibilidades outras de registro que já são articulados entre educadores museais.

Outro entrelaçamento perceptível entre as expressas “intencionalidades” diz respeito ao “reconhecimento e pertencimento na relação com os públicos”. Vimos que a preocupação dispensada às nomenclaturas empregadas na mediação de “Benza dez”, como parte da revisão e da crítica da hegemonia do pensamento científico eurocentrado, faz parte do esforço de reconhecimento das memórias e vivências dos públicos e dos educadores como elemento significativo da (re)construção de conhecimentos ancestrais. Este esforço avança e atinge maiores alcances através da partilha dessas memórias e vivências. Neste sentido, os compartilhamentos dos públicos são tomados como contribuições dialéticas para a mediação com “Benza dez”:

O que a gente viu bastante acontecer na atividade foi o questionamento “Ah não, mas isso aqui serve para outra coisa que eu usei, funcionou, minha avó falava”. Acabou que surgiram muitas histórias. Foi um espaço de contação de história familiar. (...) Então tornava o jogo ainda mais robusto. Mas as vezes ela [a atividade educativa] ficava também “serve para isso? Estou sentindo isso agora. Vou usar.” (Entrevista com Antônio Augusto).

É dizer que as memórias e vivências dos públicos, compartilhadas com os educadores, sobre outros efeitos não previstas das plantas representadas no baralho de “Benza dez”, são incorporadas à mediação da atividade educativa como contribuições

legítimas do processo de construção do conhecimento sobre as propriedades medicinais e espirituais das plantas.

“Benza dez” é uma atividade educativa muito coerente com suas questões propositivas. Antônio Augusto explica, em entrevista, os movimentos dos educadores para desvencilhar-se das armadilhas da colonialidade, isto é, para que a mediação da ação pedagógica não fosse explicativa, unidirecional e semeadora de verdades únicas. A estratégia de mediação traçada busca abordar as “intencionalidades”, ou questões propositivas, de “Benza dez”, não pela retórica dos educadores, mas pela prática mesma do jogo:

A gente pensou num método para a atividade acontecer que não se valesse por si só no que a gente tem como franca referência de meio de comunicação que é a fala, ou ingressado por um tipo de fala que discursasse, conversasse sobre um assunto que não é para ser comunicado, que fica subentendido ou fica elaborado a partir da prática. Não fazia sentido a gente falar sobre outros saberes que não acadêmicos ou contra-acadêmicos ou antiacadêmicos, seja lá o qual for, e ser acadêmico fazendo isso. Falar academicamente de algo não acadêmico é uma violência. A gente precisava ficar bastante atento para não devassar o conteúdo com um método acadêmico. A ideia logo de partido era deixar que as cartas dissessem mais do que a gente dizer e o que o público trouxesse esse tipo de discussão. Acabava que a discussão levantada com o público através de suas memórias se levantava a partir daquilo que a gente tinha como questão geradora, sem que a gente precisasse falar (Entrevista com Antônio Augusto).

A fala de Antônio Augusto comunica que as questões propositivas de “Benza dez”, a valorização e o confronto à invisibilização do conhecimento subalternizado, são abordados através do que é implícito pela performance da atividade educativa, distinta da “forma acadêmica”. Como também verificado em análises anteriores, aqui atribui-se à academia e a suas dinâmicas um dos principais meios pelos quais circulam e se conservam o paradigma científico europeu. Não esgotamos nossa reflexão acerca deste tema nestas linhas. O assunto será retomado adiante, onde analisamos as atividades em seu conjunto.

Em entrevista, percorremos com Antônio Augusto mais pistas sobre a abordagem das questões propositivas de “Benza dez” através da prática do jogo. O educador afirma que parte da inspiração para esta reflexão ocorreu de uma conversa com o escritor e historiador Luiz Antônio Simas, no contexto de formação da equipe de Educação. As reuniões de formação dos educadores do MAR ocorriam quinzenalmente às segundas-feiras, quando o museu fecha suas portas à visitação pública. Nestas ocasiões, os educadores, dentre várias ações de pesquisa e compartilhamento programados previamente, recebiam pesquisadores, artistas e demais pessoas com acúmulo teórico e

prático sobre distintas temáticas abordadas nas exposições abertas no MAR. No contexto de elaboração da mostra “Rio do samba: resistência e reinvenção”, Simas participou de uma reunião de formação com a equipe de educadores. Antônio Augusto recorda esta experiência que o inspirou:

A gente tinha acabado de conversar com o Simas, isso é importante, com o Luis Antônio Simas, sobre samba em geral, mas falando sobre as outras gramáticas temporais, gramáticas rítmicas, musicais, que não necessitam da fala como interlocutor intelectualizado nesse sentido acadêmico eurocêntrico. A gente estava embuído então dessa ética. (...) De que maneira fazer, por exemplo, quando a gente vai falar sobre o samba, que sambar já fala muito mais? De que maneira falar sobre o carteadado sendo que jogar fala muito mais sobre o carteadado. Então a gente ficou bastante atento a isto: deixar falar sobre o jogo, assim como o samba, sambando se pode falar muito mais (Entrevista com Antônio Augusto).

Em distintos relatos sobre “Benza dez”, os educadores fazem questão de pontuar o distanciamento da produção intelectual acadêmica como, inclusive, parte do conceito da atividade educativa. Já nos referimos como esta leitura da academia se aproxima da percepção de que esta é o canal por onde hegemonicamente flui o paradigma científico europeu. Em diálogo com a rompimento das subalternizações dos distintos modos de pensar no mundo, os educadores expressam a preocupação de que a atividade educativa em questão tampouco fosse atravessada, em suas referências, pelo modelo hegemônico de conceber o conhecimento científico. Por isto, a opção pela articulação das memórias e vivências como parte do processo de pesquisa e concepção de “Benza dez”:

No sentido de fortalecer processos de quebra de silenciamentos e subalternização culturais e legitimar narrativas e saberes tradicionais, bem como a produção de conhecimento de culturas e sujeitos subalternizados, nós fizemos algumas escolhas importantes. A primeira, realizada no âmbito da pesquisa, foi lançar mão de uma autoinvestigação, cavucar nossas memórias e vivências e encontrar nelas tudo que atravessava nosso conhecimento vivido sobre o assunto, ao invés de buscar pesquisas acadêmicas. Em nossas vidas negras, não faltaram percalços e nem recomendações para vencermos os perrengues. Reconhecer em nossa história que também é de outros, o conhecimento que veio muito antes de nós e que se espalha como trepadeira (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2018], p. 1).

As referências “não acadêmicas”, no entanto, não ficaram circunscritas ao resgate das narrativas afetivas dos educadores e dos públicos. Outras fontes de pesquisa consultadas foram sítios eletrônicos relacionados à fitoterapia e conhecimentos de religiosidades, sobretudo, sobre a umbanda:

O segundo passo da pesquisa: buscar o conhecimento partilhado oriundo dos campos da ciência e da fé. Pesquisamos tanto em fontes que popularizam conhecimentos de fitoterapia quanto em fontes que trazem os conhecimentos de religiosidades como a umbanda, por exemplo. No passo que seguimos, os cruzamos desses campos [de saber] foi inevitável (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2018], p. 1).

A fusão entre os “campos da ciência e da fé”, mencionado no relato acima, encontrou outros desdobramentos durante a pesquisa de “Benza dez”: os educadores tiveram que utilizar-se do conhecimento constituído a partir da Europa para ilustrar as plantas que usaram na confecção das cartas da atividade educativa. Isto porque só encontraram ilustrações das plantas investigadas através das representações de botânicos europeus em expedição para estudos da flora dos trópicos desde os tempos coloniais. Mais do que demonstrar a dificuldade em desvencilhar-se das amarras da colonialidade do saber, da imposição do método e do conhecimento científicos construídos a partir do norte global, os educadores compreendem a questão como uma reapropriação destes saberes para valorização de outras bases epistemológicas: “Quando a gente resolveu a questão da imagem exposta na carta, pensando em tomar de volta aquilo que os botânicos europeus levaram para eles, a gente teve que ir nos sites de fora” (Entrevista com Antônio Augusto).

Ainda sobre as inspirações para a concepção de “Benza dez”, Antônio Augusto introduz algo bastante interessante sobre como os educadores reconhecem a construção do saber ancestral:

O interessante disso tudo é que essas inspirações, como você diz, (...) permitem a construção material da coisa [da atividade educativa]. As referências estavam transitando na experiência como educador dentro do pavilhão [de exposições] e naquilo que a gente tinha vivido até então, as conversas com outros educadores, as reuniões de formação, GT's, a conversa com o Simas, as outras atividades que estavam sendo propostas para “Samba” [exposição “Rio do samba: resistência e reinvenção”]. (...) De certa maneira é muito útil à materialidade. É uma pesquisa para o material, não é uma pesquisa para esse tipo de discussão. Vai trazendo mais entendimentos sobre os saberes das benzedeadas. Mas não é uma discussão sobre o saber. É o próprio saber (Entrevista com Antônio Augusto).

“Não é uma discussão sobre o saber. É o próprio saber”. Destacamos a última frase da fala de Antônio Augusto porque ela é bastante expressiva da potência propositiva de “Benza dez”. A pesquisa de textos e ilustrações empreendida sobre as plantas serviu, foi útil, como diz Antônio Augusto, à materialidade da confecção das cartas. A mediação com a atividade educativa não é, portanto, uma investigação sobre o conhecimento ancestral das propriedades medicinais e espirituais das plantas. Os atos de jogar, de

experimentalizar a ação pedagógica, de compartilhar as memórias e referências que cada pessoa, educadores e públicos, carrega em si é já a manifestação deste saber acumulado por gerações.

Ademais, emerge dessa reflexão proposta por Antônio Augusto o confronto ao enunciado moderno colonial, na rota do mencionado epistemicídio, de que as culturas e conhecimentos ancestrais africanos, afro-brasileiros e indígenas são estacionários. Em “Benza dez” afirma-se, então, que estes saberes são vivos, dinâmicos pelos seus usos, compartilhamentos e reinvenções.

A escolha da atividade em forma de baralho relaciona-se com a rede de estereótipos montados sobre a população negra no curso de marginalização das suas práticas culturais e sociais. Assim vinculou-se a pessoa negra à malandragem, à jogatina e à contravenção. Antônio Augusto recordou uma passagem que também abordamos neste estudo: o cenário da composição de Pelo Telefone, apresentado o primeiro samba, contextualiza uma jogatina celebrada no Largo da Carioca, no Centro do Rio de Janeiro. Sensível às ressignificações destes estereótipos e reverente a este legado proveniente do samba, a ambientação de “Benza dez” contava com um pano verde, típico dos jogos de baralho, como parte de sua “cenografia”.

Outra parte importante da ambientação de “Benza dez” diz respeito ao diálogo estabelecido com a exposição “Rio do samba: resistência e reinvenção”, aberta aos públicos entre abril de 2018 e abril do ano seguinte, de curadoria de Nei Lopes, Evandro Salles, Clarissa Diniz e Marcelo Campos. Antônio Augusto, também em entrevista, narra que a mediação com a atividade educativa ocorria religiosamente diante do manequim que ostentava as vestes de Mãe Beata de Iemanjá, figura que mais vivamente representava, na exposição, a resistência do matriarcado no decurso da conformação do Rio de Janeiro, sobretudo diante da criminalização do samba e dos terreiros de candomblé e umbanda.

A relevância das proposições de “Benza dez” não se esgota com os prazos e calendários do MAR e tampouco se encarcera às paredes de uma de suas exposições. Uma vez encerrada “Rio do samba: resistência e reinvenção”, a atividade educativa continuou sua trilha de experimentações, em outros contextos de mediação, com públicos espontâneos e agendados, em outras exposições e espaços do museu.

7.7. APREENSÕES À VISTA

No curso deste estudo de caso sobre a práxis pedagógica desenvolvida pela equipe de Educação do MAR, descobrimos caminhos enquanto caminhávamos. Já nos primeiros passos desta pesquisa, definimos o recorte temático, nosso olhar aguçado sobre as atividades educativas sensíveis às agressões contemporâneas à Pequena África, mas somente após um mergulho profundo nos arquivos do museu pudemos ter a dimensão deste quadro de proposições. Posteriormente, selecionamos algumas atividades educativas segundo categorias de análises apreendidas do exame historiográfico e do contexto contemporâneo da Pequena África, abordados respectivamente nos capítulos 3 e 4 desta dissertação. Significa dizer que investigamos as abordagens das ações pedagógicas do MAR acerca de temas como transformações físicas e simbólicas do território, direito à moradia, racismo e demais opressões ao arcabouço cultural da população negra, e herança africana na constituição da cidade. Assim, analisamos as atividades “Rio de ontem, Rio de hoje”, “Quando a casa vira rua”, “Quem é você na liteira?”, “A carne mais barata”, “Mão de obra” e “Benza dez”. E foi no decorrer das análises destas atividades educativas que foi ficando perceptível que as mesmas possuíam entrelaçamentos de diversas naturezas, que suas questões propositivas, experimentações e inspirações se conectavam. Pois assim como as questões que envolvem a Pequena África na contemporaneidade não são estanques, mas se relacionam nas tramas da realidade, assim também são as atividades educativas do MAR.

Além das descobertas imprevisíveis, ao longo deste estudo de caso também nos defrontamos com obstáculos. As principais consistiram em algumas falhas de registros das ações educativas, conforme relatado no capítulo 8, “Uma bússola para a expedição no MAR”. Nesta pesquisa, os registros dos Relatórios de Atividades puderam ser complementados e confrontados a partir das entrevistas com os educadores. Por outro lado, informações relevantes sobre o processo criativo das atividades educativas, comumente documentadas nos Formulários de Proposição e Acompanhamento, permaneceram sendo entraves intransponíveis. Mais uma vez recordamos que os Relatórios de Atividades eram de preenchimento obrigatório após o término de cada experimentação das ações educativas, mas os Formulários de Proposição e Acompanhamento frequentemente não eram preenchidos.

As análises dos dados apreendidos por meio da consulta documental e das entrevistas semiestruturadas com os educadores, permitiram conhecer interessantes

percursos da criação e experimentação das atividades educativas do MAR. Uma delas diz respeito à relação com as exposições. Pudemos verificar que as proposições pedagógicas aqui estudadas estabeleceram diálogo próximo com questões levantadas pelas exposições abertas no Museu de Arte do Rio, através das abordagens temáticas mais amplas das mostras ou mesmo das discussões e provocações específicas de obras ou núcleos expositivos. Investigamos também que estes diálogos, dinamizados igualmente pelas proposições temáticas das atividades educativas, não eram estáticos. Isto é, as ações pedagógicas, em sua grande maioria, possuem notável grau de fluidez e versatilidade de experimentação para outros contextos de mediação, outras exposições e espaços do museu. A exceção, entre os alvos de análise deste estudo de caso, é a atividade educativa “Quem é você na liteira?”, que prescinde, segundo a educadora, Maria Lúcia, a montagem das obras – liteira e gravura – como foi realizada em “Rio Setecentista: quando o Rio virou capital”. Ainda assim, esta proposição educativa, tal com as demais, se enquadra no que foi emergiu da análise de “Mão de obra”: o diálogo com as exposições não é fundamentado pela reprodução de seus conteúdos, mas pela crítica dos educadores à exposição e às relações tecidas em sua órbita. Isto indica a autonomia criativa, artística e pedagógica, da Educação em produzir conteúdo e conhecimento. As exposições são recursos ativados pela práxis pedagógica dos educadores do MAR, não meros balizadores da produção intelectual da Educação.

Elas [conexões construídas pelas atividades educativas] passam por vários lugares. Um deles é a demanda de programação, porque ela indica um dos pontos. Mas acho que as atividades vêm, na verdade, a partir das relações dos educadores, o que eles querem e queriam fazer, o que estavam afim de trabalhar. (...) Isso fomentava a construção das nossas atividades. As exposições alimentavam isso, o que a gente tinha de recorte de artistas, recortes curatoriais, novas referências alimentando a gente e a gente criava. Por vezes, eu via gente criando e encaixando ou incorporando dentro de uma exposição, um recorde da exposição. Obviamente as obras disparavam coisas na gente, mas essas coisas já estavam na gente antes. Acho que a exposição não tem esse efeito catártico pura e simplesmente. Já estava com isso de alguma maneira fomentado [nos educadores]. [A exposição] Deu só um estalinho assim.
(...)

Porque acho que existe um desejo de uma relação clássica, tradicional de museu e educativo que é de reprodutividade, de técnica, de temática das exposições. A gente defende que no setor de Educação não deveria, não deve – o nosso não faz e não deveria fazer – é seguir este caminho [reprodução]. A gente perde nossa relação de construção epistemológica. A gente está construindo conhecimento (Entrevista Souza).

As adaptações e distintas versões produzidas das atividades educativas demonstram o constante esforço de revisão e renovação das práticas e das reflexões dos

educadores do MAR. Entre as análises realizadas anteriormente, “Rio de ontem, Rio de hoje” é uma das ações pedagógicas que melhor – não a única – ilustra esta questão: sua concepção não foi ativada por uma exposição específica e sua mediação experimentou três versões diferentes em diversas exposições e espaços do museu. Já “Quem é você na liteira?” foi pensada originalmente para compor a programação mensal do museu para públicos espontâneos. Durante a entrevista com Maria Lúcia, pudemos notar que esta proposição educativa pôde ser adaptada para mediação com públicos agendados. Enfim, estas duas ações pedagógicas, assim como outras concebidas e experimentadas no MAR, foram moldadas e remodeladas pelas mãos dos educadores segundo as diferentes situações e contextos de mediação: quanto a exposições, interlocutores, especificidades de visitas ao museu, etc. Esta versatilidade é produto da frequente construção dialética da práxis pedagógica da equipe de Educação, que discutem e reinventam constantemente novos usos e possibilidades para suas ações e reflexões dentro do MAR.

O olhar para a Pequena África através das atividades educativas do MAR exige duas posturas fundamentais: o rompimento das agressões das colonialidades do poder, do saber e do ser e o reconhecimento do amplo universo epistemológico e ontológico que o mundo partilha conosco. E minuciosamente os educadores dedicam atenção e prestam reverência aos modos de saber e viver cravadas no território que acolhe o MAR, fincadas às raízes africanas e afro-brasileiras. Destacamos, entre as atividades educativas aqui analisadas, “Benza dez”, que em seu bojo propositivo se debruça especialmente sobre as relações de desequilíbrio entre os distintos saberes, a imposição de uma cientificidade de padrões eurocentrados e a valorização dos conhecimentos ancestrais de povos e sujeitos subalternizados. A exigência das mencionadas posturas incidiu sobremaneira em aspectos relevantes desta pesquisa, principalmente durante as etapas de consulta documental e entrevistas, que dizem respeito às referências e inspirações dos educadores.

Na presente investigação, a maior preocupação acerca das fontes articuladas pelos educadores em seus processos criativos era a apreensão rigorosa de seus detalhes e nuances. Isto é, era interessante para o desenvolvimento deste estudo de caso sobre o MAR que nenhuma referência dos educadores passa despercebida. Por esta razão, realizamos uma reflexão em conjunto com os educadores entrevistados acerca da amplitude do que poderíamos considerar como referenciais que nos incentivam e fundamentam nossas práticas e reflexões enquanto educadores. Pudemos verificar que outras inspirações, muito além das fontes “acadêmicas” – como ocasionalmente os educadores denominaram as produções escritas ou os referenciais bibliográficos –

motivaram a equipe de educação em suas práxis educativas, com destaque para experiências de vida e pessoas próximas, isto é, referenciais de vínculo afetivo. Neste sentido, optamos por utilizar durante a pesquisa e, sobretudo nas entrevistas, o termo “inspirações”, pois entendemos que assim são melhor traduzidos os registros, fenômenos e experiências que incentivaram os educadores a propor cada uma das atividades pedagógicas no MAR – aquelas aqui analisadas e as demais.

Esse esclarecimento sobre nossas considerações acerca das inspirações dos educadores abre uma brecha oportuna para o escrutínio das denominadas “referências acadêmicas” durante as entrevistas. Notamos que as falas dos educadores se conectam com uma percepção do “acadêmico” com produções escritas, bibliográficas, mas também pautadas pelo paradigma hegemônico da cientificidade eurocentrada. Tais falas não dialogam com uma negação do conhecimento científico ou da relevância da academia, mas constitui um esforço de percepção de que o pensamento humano é muito mais amplo do que o uníssono campo científico europeu e que o conjunto dos espaços de educação, identificados majoritariamente nas entrevistas pela “academia”, deve acirrar o conflito ao paradigma eurocentrado, ao projeto político-pedagógico dominante e abrir-se à recepção mais alargada dos modos de saber que compartilham o mundo. Esta vocação contra-hegemônica, também atribuída “não-acadêmica”, é expressada, por exemplo, em um trecho auto analítico de “Benza dez”:

Benza dez é um jogo, mas também é o testemunho da sobrevivência de um saber que convoca uma outra vocação da cultura brasileira, que, se por um lado sofre tentativas de apagamento, é constituída, por outro lado, de maneira mais orgânica e fundamental com os saberes negros e indígenas, representados neste jogo e mantidos em nossa cultura pela figura das benzedoras. Configura-se, assim, como um dispositivo que revela, na fala das pessoas, um elemento cultural que atravessa a população brasileira e suas práticas de cuidado e saúde, e cujo protagonismo provém dos povos que a história da colonização tentou submeter (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 44).

Já outra atividade educativa, “A carne mais barata”, indica algo bastante verificado na análise das ações pedagógicas dinamizadas no MAR: a manipulação de fontes “acadêmicas” durante as pesquisas para a concepção e experimentação das proposições pedagógicas no museu se articula com a busca e a escolha por referenciais distintos dos padrões europeus. Em outras palavras, por vezes foram observadas profícuas comunicação e combinação entre inspirações de distintas raízes, entre as ditas referências “acadêmicas” e “não acadêmicas” – entre artigos acadêmicos e canções de samba, por exemplo. Mais do que denotar pé de igualdade entre estes conhecimentos, a mencionada

fusão de inspirações sublinha a valorização do arcabouço intelectual de origem não europeia, visível também nas escolhas “acadêmicas” que não se submetem ao olhar do norte global sobre o mundo. A título de melhor ilustração deste último aspecto, em “A carne mais barata” a consulta a autores como Stuart Hall, Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Petrônio Domingues e Renato Nogueira destacam este olhar atento às produções “acadêmicas” insubordinadas ao paradigma hegemônico da cientificidade europeia.

Por fim, outro traço da práxis pedagógica no MAR que se sobressai nesta investigação é o caráter coletivo que atravessa distintos aspectos da educação museal. É possível perceber que a concepção das atividades educativas aqui analisadas foram majoritariamente alvo da criatividade combinada de dois ou mais educadores. Sobre este aspecto coletivo, no sentido mais amplo, da educação museal e, em especial, a mediação das atividades educativas no MAR, Natalia Nichols, em texto que compõe a publicação sobre dispositivos artístico-pedagógicos concebidos e experimentados no MAR, assim discorre:

Uma das estratégias possíveis são os dispositivos artístico-pedagógicos. Eles são objetos que disparam relações entre todos os agentes da mediação. São ferramentas pedagógicas planejadas para instaurar situações de coletividade. (...) Por meio deles, é possível criar recortes específicos de discussões, propor novas formas de experimentar as exposições que rompem com esta expectativa socialmente construída [atribuir aos públicos o papel de espectador], criar diálogos e processos de reflexão menos discursivos e mais experimentais, aproximar os participantes entre si evidenciando o caráter coletivo da mediação, suscitar múltiplas leituras e pontos de vista de uma mesma questão. Apostar na coletividade não se traduz aqui em criar apaziguamento dos conflitos, é, pelo contrário, evidenciar as disputas simbólicas. Tampouco se trata de apenas gerar dissenso, é preciso explicitar o caráter ativo dos embates apontando caminhos a serem trilhados para novos possíveis. É compreender as ações educativas como processos de transformação que se arriscam na crença da diversidade como construção da diferença, com respeito a multiplicidade de vozes, corpos, histórias e saberes. É atuar em estado permanente de cocriação (PUCU; NICHOLS; ZACCA, 2019, p. 22).

Nichols tem razão sobre a vocação coletiva da mediação e da educação museal. É a cocriação dialógica e engajada entre públicos e educadores o palco da práxis pedagógica empreendida no MAR. A educadora vai ainda mais adiante ao destacar que este exercício coletivo não se curva às comodidades do consenso, mas abarca o conflito como parte inerente ao processo educativo. Ressalta-se, portanto, a relevância da fruição do contraditório no transcurso da construção dialética do conhecimento.

Ainda atentos ao caráter coletivo da educação museal, é possível perceber durante as entrevistas com os educadores que os públicos ultrapassam o papel de meros receptores

das informações transmitidas pelos educadores, mas incidem – até mesmo por meio de agressões – sobre os processos de concepção e pesquisa das atividades educativas. Os casos analisados em “Rio de ontem, Rio de hoje”, “A carne mais barata” e “Quem é você na liteira?” indicam que as criatividades que repousam no MAR abrangem também a interação dos visitantes. É dizer que as atividades educativas e a práxis pedagógica no MAR articulam anseios e processos criativos internos dos educadores e apreensões das provocações trazidas pelos públicos.

8. RASCUNHOS CARTOGRÁFICOS

A presente pesquisa é uma expedição ao MAR, um estudo de caso que pretende vislumbrar a profundidade das práticas e reflexões de educação que fluem no museu. Diante da sua imensidade, miramos as correntes que impulsionam as atividades educativas sensíveis aos temas que orbitam sobre a Pequena África no contexto de realização dos megaeventos no Rio de Janeiro, incluídos antecedentes e consequências relacionados. Seguimos a trajetória histórica do leito das tradições africanas e afro-brasileiras na cidade e as rotas cindidas pelas agressões físicas e simbólicas entre o cais do porto e a Cidade Nova na contemporaneidade para compor as categorias de análises que guiaram a seleção das atividades educativas e conversas de galeria aqui examinadas: transformações físicas e sociais localizadas na região portuária, direito à moradia, herança africana e afro-brasileira na composição da cidade e racismo e demais opressões direcionadas ao acervo cultural acumulado pela população negra. Nesta toada, avistamos como a edificação do Museu de Arte do Rio compôs o conjunto de intervenções que modificou a dinâmica da região portuária no transcurso dos grandes eventos internacionais no Rio de Janeiro. Estas perturbações revelaram-se, como vimos, formas distintas de hostilidades à herança histórico-cultural africana daquela porção de terra no coração da cidade. No entanto, o MAR é concebido, entre muitos planos e desejos, com a ideia expressa de diálogo com as raízes africanas e afro-brasileiros do terreno que o acolheu e de crítica às investidas direcionadas aos seus habitantes.

Mapeados os relevos do território e da edificação do museu, esta pesquisa foi orientada a desbravar os fundamentos da práxis pedagógica do MAR em romper os elos forjados entre as colonialidades que ancoram na Pequena África sob a sombra dos megaeventos. Neste sentido, os relatos compartilhados por Antonio Gramsci, Moacir Gadotti e Carmen Morsch contribuem para o reconhecimento tormentas e de preciosas

fendas que habitam nos espaços de educação, entre eles o museu. Focalizando a mirada sobre o MAR, a convergência entre os autores ilumina os percursos traçados pela equipe de Educação em denunciar as agressões à Pequena África e exaltar a ancestralidade africana e afro-brasileira mesmo diante do turbulento teatro de criação do MAR. A apresentação dos museus como zonas atravessadas por conflitos realça os contornos da práxis pedagógica que tem lugar no MAR. Conflitos estes enredados no embate ao projeto político-pedagógico hegemônico de adestramento no pensamento único da cientificidade eurocentrada; e no resgate das potencialidades da diferença e da multiplicidade de saberes nos processos de produção de significados e na elaboração do contraditório às pretensas verdades absolutas.

Muitos dos aspectos apreendidos durante esta investigação sobre a práxis pedagógica localizada no MAR – sobretudo durante as etapas de pesquisa documental e entrevistas com os educadores – se conectam com os apontamentos de Carmen Morsch acerca do que ela denomina “educação crítica em museus”. Alguns destes enunciados já destacamos em capítulos anteriores – mas que cabem ser ressaltados aqui novamente –, somados a outros elementos essenciais do conceito proposto pela autora alemã:

Então permitam-nos resumir alguns dos critérios para avaliar a educação crítica em museus, cujas abordagens foram desenvolvidas nos últimos trinta anos em campos tão diversos como a pedagogia crítica, a teoria construtivista de aprendizagem, a psicanálise, teoria da performatividade, desconstrução, pós-estruturalismo, estudos culturais, e teorias e práticas pós-colonial, feminista e queer.

Uma educação crítica em museus (...) dá especial importância ao provimento de ferramentas conceituais necessárias para apropriar-se do conhecimento e adota uma postura “reflexiva” com relação à situação educativa, ao invés de contar com “aptidões individuais” e o esforço para a “auto-realização” (satisfação) por parte dos públicos. (...) Faz questão de incorporar os conhecimentos específicos daqueles que participam da prática de mediação e educação em museus, assim como dos visitantes e das educadoras e educadores. Reconhece o caráter construtivista dos processos de aprendizagem (...).

O fato de o conhecimento de visitantes e mediadores/educadores ser considerado de forma equânime situa esta prática para além da mera prestação de serviço: a mediação e a educação crítica em museus opta pela controvérsia. Sua postura anti-racista e anti-sexista substituem uma pretensa objetividade e diplomacia. Em termos teórico e metodológicos, isto funciona nos moldes de uma crítica da dominação. Atribui-se a tarefa de não deixar nenhum assunto sem ser tratado, incluindo a produção, no contexto da instituição, de categorias de gênero, etnicidade ou classe, assim como a avaliação estrutural, material e simbólica da educação em museus. Analisa as funções da fala (autorizadas e não-autorizadas) e o uso de diferentes registros linguísticos no espaço da exposição. (...) esta posição crítica tenta gerar contranarrativas e, deste modo, afetar as narrativas dominantes da instituição. Mas evita transformar estas contranarrativas em novas narrativas dominantes abastecidas por políticas de identidade.

Os grupos destinatários não são considerados como subordinados às normativas institucionais, pelo contrário, o foco é direcionado às suas possibilidades de agenciamento político e intercâmbio de códigos no sentido de uma “prática da vida cotidiana”.

(...) Busca transformar a instituição em um espaço no qual aqueles que não estão explicitamente no centro do mundo da arte possam produzir suas próprias articulações e representações. Neste sentido, conecta as instituições com o lado de fora, com os contextos locais e geopolíticos (MORSCH, 2016, p. 15-17).

Reiteramos que este estudo não pretende enquadrar a práxis pedagógica desenvolvida no MAR em conceitos ou modelos pedagógicos específicos. Contudo, deve-se exaltar que há um preciso projeto político anunciado pelo conjunto de ações educativas do MAR. A autonomia criativa da equipe de Educação; a construção coletiva e dialógica entre públicos e educadores; os referenciais e inspirações diversos, com notáveis contornos antirracistas; e a atenção aos saberes não-hegemônicos articulados na concepção e experimentação das ações educativas convergem em um projeto político-pedagógico com postura firme de enfrentamento às violências e opressões e vocação insubmissa pelo empoderamento, libertação e soberania dos subalternizados.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOING, Maria Clara Baldez. *A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem os gestos e narrativas dos educadores do museu?*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- COMITÊ POPULAR DA COPA E OLIMPÍADAS DO RIO DE JANEIRO. *Megaeventos e Violações dos Direitos Humanos no Rio de Janeiro. Dossiê do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro. Olimpíada Rio 2016, os jogos da exclusão*. Rio de Janeiro: 2015.
- DINIZ, Nelson. *De Pereira Passos ao Porto Maravilha: Colonialidade do saber e transformações urbanas da Região Portuária do Rio de Janeiro*. Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais, ano 4, 2013.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Edart, 1977
- G1. *Cais do Valongo, no Rio, é declarado Patrimônio Histórico da Humanidade*. 2017. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/cais-do-valongo-no-rio-e-declarado-patrimonio-historico-da-humanidade.ghtml>>. Acesso em: 03 de mar. 2020.
- G1. *Projeto de revitalização da Zona Portuária será apresentado até março, diz Paes*. 2009. Disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL947873-5606,00-PROJETO+DE+REVITALIZACAO+DA+ZONA+PORTUARIA+SERA+APRESENTADO+ATE+MARCO+DIZ+P.html> >. Acesso em: 17 de mar. 2019.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- HERKENHOFF, Paulo (org.). *Rio de Imagens: uma paisagem em construção*. Rio de Janeiro: Edição MAR: Instituto Odeon, 2013.
- IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: Ibram, 2018.
- JULIÃO, Letícia. *Apontamentos sobre a História do Museu*. In: *Caderno de diretrizes museológicas*. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura / Superintendência de Museus, 2006.
- MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de*

artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. São Paulo: Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

MASSA, Monica de Souza. *Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito*. Vitória da Conquista: Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, ano IX, n. 15, 2015.

MORSCH, Carmen. *Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na Documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação*. Periódico Permanente, nº 6, 2016.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: AGCRJ, Coleção Biblioteca Carioca, v. 32, 1995.

MUSEU DE ARTE DO RIO. *Educação*. [2013]. Disponível em:

<<https://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>>. Acesso em: 17 de mar. 2019

_____. *Exposições atuais*. [2019]. Disponível em:

<<https://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/exposicoes/atuais>>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

_____. *Do Valongo à Favela: imaginário e periferia*. [2014]. Disponível em:

<<http://museudeartedorio.org.br/programacao/do-valongo-a-favela-imaginario-e-periferia/>>. Acesso em: 25 fev. 2020

_____. *O Abrigo e o Terreno: Arte e sociedade no Brasil I*. [2013]. Disponível em:

<<http://museudeartedorio.org.br/programacao/o-abrigo-e-o-terreno-arte-e-sociedade-no-brasil-i/>>. Acesso em: 5 de fev. 2020

_____. *Plano Museológico Museu de Arte do Rio – MAR*. Rio de Janeiro: 2012.

_____. *Relato de inscrição de Benza dez para VI Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR*. Rio de Janeiro: [2018].

_____. *Vizinhos do MAR*. [2013]. Disponível em:

<<https://museudeartedorio.org.br/escola-do-olhar/vizinhos-do-mar/>>. Acesso em: 25 fev. 2020

NASCIMENTO JÚNIOR, José do; CHAGAS, Mário. *Museus e política: Apontamentos de uma cartografia*. In: *Caderno de diretrizes museológicas*. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura / Superintendência de Museus, 2006.

OLIVEIRA, Cristiane Moura de. *A construção Identitária do Cais do Valongo: expressão de resistência social negra na região portuária carioca*. Rio de Janeiro:

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

PUCU, Izabela; CAMARGOS, Bruna. *A Pequena África e o MAR de Tia Lúcia: homenagem a Lúcia Maria dos Santos*. Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2019.

PUCU, Izabela; NICHOLS, Natália; ZACCA, Rafael (orgs.). *Dispositivos Artístico-Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2019.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RIBEIRO, Lisyane Pereira. *O processo de branqueamento do território da Pequena África: Os movimentos de resistência ao projeto Porto “Maravilha”*. Rio de Janeiro: Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território, 2014.

RIO DE JANEIRO (município). *Lei Complementar nº 101, de 23 de novembro de 2009*. Disponível em: <http://www.portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/leis-complementares/LC101_-_23112009.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2019.

RIO ON WATCH. *Camelôs protestam contra violência e repressão enquanto Rio caminha para #Rio2016*. 2015. Disponível em: <<https://rioonwatch.org.br/?p=16248>>. Acesso em: 3 de fev. 2020.

SEMEDO, Alice; FREITAS, Vanessa. *Enquadramentos e reenquadramentos pedagógicos da autoridade em museus*. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan; TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (orgs.). *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

SANTOS, Milton. *O País distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *Valongo, cais dos escravos: Memória da diáspora e modernização portuária na cidade do Rio de Janeiro, 1668 – 1911*. Rio de Janeiro: Relatório de estágio de pós-doutoramento, UFRJ, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, Revista Lusófona de Educação, nº 13, 2009.

SOUTY, Jérôme. *Dinâmicas de patrimonialização em contexto de revitalização e de globalização urbana. Notas sobre a Região Portuária do Rio de Janeiro*. Pelotas: Revista Memória em Rede, v. 3, n. 9, 2013.

- TUBINO, Fidel. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Lima: Encuentro continental de educadores agustinos, 2005.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivier*. UMSA Revista (entre palabras), nº 3, 2009.
- _____. *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Joaçaba: Visão Global, v. 15, n. 1-2, 2012.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- YUDICE, George. *Museu Molecular e Desenvolvimento Cultural*. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do (org.). *Economia de museus*. Brasília: MinC/IBRAM, 2010.