

## Decolonialidade e Educação nos museus do IBRAM

### Decoloniality and education in museums of the IBRAM

Enviado em: 02-04-2024

Aceito em: 26-06-2024

**Autora: Karlla Kamylla Passos<sup>1</sup>**

#### Resumo

O objetivo do presente artigo é refletir sobre museus e práticas decoloniais a partir da educação. Para isso foi feito um recorte das instituições geridas pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Usarei referências que estudaram os educativos de alguns desses espaços e respostas das educadoras/es do Ibram a um questionário nacional (Passos dos Santos, 2023). A partir das ponderações realizadas ao longo do texto, veremos uma intenção de reflexo nos museus brasileiros como um todo (Castro, 2013). Também uso outras referências para refletir sobre decolonizar os museus como Ballestrin (2013) e Vergès (2023). Identifiquei precariedade nos educativos dos museus do Instituto, ainda que suas equipes se esforcem para construir relações mais atualizadas com os públicos. Como proposta para melhoria do cenário está a necessidade de equipes mais diversas, mais formações, entre outras. Encerro o resumo convidando você a ler e refletir se a decolonização do museu ocidental é possível.

**Palavras-chave:** decolonialidade, museus, educação

#### Abstract

The aim of this article is to reflect on museums and decolonial practices based on education. To this end, a selection was made of the institutions managed by the Brazilian Institute of Museums (IBRAM). I will use references that have studied the educational programmes of some of these spaces and the responses of Ibram educators to a national questionnaire (Passos dos Santos, 2023). Based on the considerations made throughout the text, we will see an intention to reflect on Brazilian museums (Castro, 2013). I also use other references to reflect on decolonising museums, such as Ballestrin (2013) and Vergès (2023). I identified precariousness in the educational activities of the Institute's museums, even though their teams endeavour to build more up-to-date relationships with the public. Proposals for improving the scenario include the need for more diverse teams, more training, among others. I end this summary by inviting you to read on and reflect on whether the decolonisation of the western museum is possible.

**Keywords:** decoloniality, museums, education

---

<sup>1</sup> Bolsista de Apoio à Difusão do Conhecimento 1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no projeto 'Acessibilidade e Inclusão nos Museus do Instituto Butantan', doutora em Museologia (ULusófona), e-mail: kamylla.passos@hotmail.com

## Ponto de partida

O objetivo do presente artigo é refletir sobre museus e práticas decoloniais a partir da educação. Para isso foi feito um recorte das instituições geridas pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Usarei referências que estudaram os educativos de alguns desses espaços e respostas das educadoras/es do Ibram a um questionário nacional. Fiquei provocada pelas discussões que podem surgir do dossiê "Decolonizar Museus e Patrimônios: Teorias e Práticas" e me veio de imediato que entre as áreas que podem contribuir, é a educação que mais se destaca.

A partir das reflexões realizadas ao longo do texto, veremos uma intenção de reflexo nos museus brasileiros como um todo. Visto o que registrou Fernanda Castro (2013, p. 7) que apresentando um “panorama da situação do trabalho educativo em museus do Ibram do Rio de Janeiro”, acreditou “que uma radiografia dos museus desta instituição tem bastante a dizer sobre a atual situação da educação museal no Brasil”. A questão é que essa radiografia é muito preocupante, tanto a realizada pela autora há mais de 10 anos, quanto a atualizada a partir de outras referências a seguir. E ainda vale reforçar que a gestão local dos museus do Instituto é muito diferente, como vamos explorar ao longo do artigo.

Também vamos trabalhar com a tese de Adrielly Morais (2022) que investigou a situação do educativo do Museu da República – Ibram, também no Rio de Janeiro. Vão ver que ficamos restritos/as geograficamente, uma vez que uma das questões chave é a grande concentração de museus do Ibram no Rio de Janeiro. Ainda analisaremos respostas de um questionário aplicado a educadoras museais de todo o Brasil, em 2022 que compôs uma tese (Passos dos Santos, 2023). Para este artigo, o recorte inédito será das respostas das educadoras/es de nove museus do Ibram nos estados Maranhão, Pernambuco, Goiás, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Em relação as perspectivas teóricas sobre decolonialidade, o presente texto se orienta mais especificamente na pedagogia decolonial que

se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (Walsh et al., 2018, p. 5).

Acrescentamos à citação que essa pedagogia alcance os museus, centros de ciências e instituições museológicas de forma geral. E que não seja “a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o ‘outro’” (Ballestrin, 2013, p. 92). No entanto, devemos nos preocupar com o cenário da educação nos museus, visto o que ocorre nos espaços museológicos da autarquia que volta as suas ações e políticas públicas para o desenvolvimento e fomento do setor museal (Morais, 2022, p. 17). A lógica que vamos usar no presente artigo é parecida com a utilizada por Desirée Nobre (2020) que investigou a acessibilidade dos museus federais, sob tutela do Ibram. O entendimento é que a autarquia pertencente ao Ministério da Cultura tem como objetivo “suceder o IPHAN nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais” (BRASIL, 2009). Assim o Ibram foi oficialmente instituído através da Lei 11.906, em 20 de janeiro de 2009. Mais especificamente sobre o período de criação do Ibram e explosão de políticas públicas no campo museal, 2009 a 2012

a partir da criação desse instituto têm-se um órgão federal responsável pela elaboração, implementação e fiscalização das ações museais no Brasil, com competência específica. [...] desde que surgiu a Política Nacional de Museus (2003) em que já estava colocada a possibilidade de criação deste órgão, o período [...] foi o que, proporcionalmente a outros, mais consolidou políticas, leis e programas para a área, inaugurando uma verdadeira institucionalização da questão das políticas públicas em museus no Brasil. (Castro, 2013, p. 16).

E esse processo influenciou o debate da educação museal, que no entendimento de Castro (2013, p. 18), é “uma área que vem consolidando-se como espaço aparentemente autônomo”. Com influência sempre direta do Ibram e de algumas de suas servidoras/es, por exemplo, no ano de 2010, o recém-criado Instituto promoveu o I Encontro de Educadores do Ibram, no Rio de Janeiro. O resultado desse evento, de acordo com Castro (2013, p. 24) “foi a elaboração da Carta de Petrópolis, que continha alguns pontos ensaísticos sobre diretrizes e necessidades da área e o compromisso do debate e implementação de uma Política Nacional de Educação Museal” (PNEM). Aqui temos um ponto muito importante para a educação em museus no Brasil, a PNEM acaba falando tão pouco sobre a realidade do país, ela surge de um documento de educadores/as servidores/as federais que atuam em realidades distintas entre si e ainda mais distintas dos demais museus do país. A partir dessa raiz de uma política pública nacional, se torna ainda mais relevante olharmos para os educativos dos museus do Ibram para refletirmos sobre decolonialidade nos museus através da educação. Além da raiz direta dentro do Ibram, Castro conta uma influência da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro (REM/RJ):

Em 2011, em reunião da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro, a Coordenação de Museologia Social e Educação do Ibram apresentou como uma de suas ações em andamento o “Lançamento e divulgação da Carta de Petrópolis – Subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação Museal” e a elaboração do Paem (Programa de Ação Educativa em Museus e Centros Culturais) que deveria apresentar um projeto de lei que seria aberto à consulta pública (Castro, 2013, p. 76)

A partir dessas bases, percebemos ~~um processo de~~ a colonialidade interna apontada por Ana Karina Rocha (2020) nas disputas regionais da museologia brasileira e na superioridade imposta pela Museologia do Rio de Janeiro, fenômeno parecido na Educação Museal. Colonialidade interna definida por Cesarino (2017, p. 77) como “processos históricos [que] têm envolvido relações de poder de longa duração, a partir das quais certos grupos lograram impor sua própria ideologia e interesses como horizonte hegemônico para o restante da nação”. Retomando Castro

as políticas públicas que integraram educação e cultura, por um lado, e aquelas voltadas para os museus, que resvalaram na educação museal, por outro, alinhadas as demais políticas econômicas, educacionais e culturais, sempre estiveram a reboque de projetos de nação que favoreceram **setores da sociedade interessados em manter seus privilégios** e não em promover uma educação emancipadora e uma cultura libertária. (2013, p. 109, grifo meu)

Esse trecho da autora é interessante por apontar a busca por políticas públicas que promovam educação emancipadora e uma cultura libertária que é influenciada por Paulo Freire e mais atualmente pelas reflexões de decolonialidade. No entanto, a partir de pesquisas sobre o cenário da educação museal no Brasil, perfil das/os profissionais e práticas, percebemos que não conseguimos avançar muito para além das ações com grupos escolares (Ibram, 2023). E não podemos deixar de mencionar que embora as políticas públicas sejam um avanço, quando partem de grupos e regiões muito específicas da sociedade e do país, acaba por manter os privilégios já estabelecidos e não reflete as demais regiões. E como aponta Moraes (2022, p. 85), “na disputa para se estabelecer qual educação museal queremos é preciso estabelecer de qual educação estamos nos referindo, o que permite um debate teórico prático na disputa por novas possibilidades museais, educacionais e sociais”.

Antes de adentrarmos a análise dos educativos e do perfil das educadoras, cabe trazer para o debate as reflexões de Jean Baptista et al (2023) que analisaram os museus do Ibram de uma perspectiva *queer* interseccional e decolonial. O grupo considera que nos museus do Ibram, no artigo analisam 30 espaços, vigora uma matriz heterossexual (com pacto LGBTfóbico), cis, branca e elitista. Entendem “o

Ibram enquanto órgão responsável pela geração de políticas públicas museais interessadas na superação da LGBTfobia e suas intersecções com a misoginia, o racismo e o classismo” (Idem, p. 3). Como o grupo, no presente artigo, entendo o conceito de decolonialidade criticado por Ballestrin e, sobretudo, enfrentado contra-colonialmente por Antônio Bispo dos Santos (Idem, p. 5). O grupo também reforça que o estudo de 2023 reconhece os esforços das equipes, no entanto a questão discutida nessas reflexões é estrutural da autarquia como um todo, e principalmente para além na estrutura dos ministérios que compõe o governo federal. De maneira geral, o grupo definiu que

Dentre as 30 unidades museológicas do Ibram analisadas, não há relação decolonial com nenhuma nomeação, missão, exposição de longa duração ou musealização do espaço com quilombolas, ribeirinhos, ciganos ou judeus, interseccionados ou não, bem como a outras classes que não a elite – ou seja, não existem museus Ibram dedicados a pobres, favelados e periféricos (Jean Baptista et al, 2023, p. 19).

Realizado esse primeiro apanhado das perspectivas decoloniais e dos museus do Ibram de forma mais geral, vamos tratar a seguir especificamente dos educativos dos museus do Instituto e das suas relações (ou não) com a decolonialidade.

### **Radiografia do educativo dos museus do Ibram no Rio de Janeiro**

Antes de abordar os aspectos dos educativos, é essencial considerar a importância do Ibram no cenário dos museus brasileiros. O campo enfrenta desafios com a autarquia estruturada, e sem ela, esses seriam ainda maiores. É necessário avançar com coalizões, especialmente com aqueles que abriram caminhos, mesmo que complexos. O Ibram, como uma autarquia complexa, deve ser analisado dentro de um contexto histórico, social e político, para evitar anacronismo. Assim, a discussão crítica apresentada visa contribuir com dados para mitigar os problemas identificados de forma propositiva. Pois as críticas, dependendo de como são feitas, podem tanto fortalecer quanto prejudicar o órgão. E a intenção é de fortalecê-lo para que possamos caminhar em busca de museus decoloniais, de fato.

O Sudeste (Rio de Janeiro e Minas Gerais) concentra a maioria de museus do Ibram, mais especificamente o estado do Rio de Janeiro tem a maior concentração aglomeração (quase 50% – 14 de 30), como é possível ver no seu site<sup>2</sup>. A região Norte nem sequer tem museus administrados pela autarquia. Para as regiões Sul e Nordeste são duas instituições museológicas. Na região Centro-Oeste são três, em duas

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/museus-ibram> Acesso em 06 mar. 2024.

idades diferentes, administrados pelo Ibram com uma única equipe local, incluindo um/a diretor/a e uma educadora servidora, por exemplo. Este artigo parte do entendimento que a decolonialidade tem ou deveria ter entrada nos museus, entre teorias e práticas, através da educação, entre outras áreas. A partir disso cabe algumas reflexões, tanto da distribuição de museus do Ibram nas regiões do país, como na distribuição de museus, de maneira geral (Passos dos Santos; Moraes Wichers, 2021) e na distribuição de recursos. De acordo com Castro (2013, p. 51, 52 e 53)

Com Gilberto Gil à frente do MinC (2003-2006), este é reestruturado e as leis de incentivo são alvo de reformulações, que pretendiam tornar seus recursos mais bem distribuídos pelo país, uma vez que desde sua criação a região sudeste sempre hegemonizou a aplicação de seus recursos (chegando a concentrar 80% do total investido).

[...]

No ano de 2006, de um total de 1,23 bilhões de reais gastos com cultura, 660 milhões vieram de orçamento específico para a área, R\$ 440 milhões de leis de incentivo fiscal (e desses, 80% foram direcionados à região sudeste, a de maior índice de industrialização) (Brasil, 2010).

Como a autora relatou, até a reestruturação do Ministério da Cultura, a partir de 2002, o Sudeste chegava a concentrar 80% dos recursos culturais. Ainda que essa questão venha sendo repensada nos editais que tem dado mais ênfase as regiões Norte e Centro-Oeste, a concentração na região, especialmente no eixo Rio-São Paulo ainda é desproporcional. A partir disso, questiono: é apenas esse eixo, essa região que tem direito a cultura institucionalizada nos museus? Que tem direito a museus? Quem tem direito a empregos nos museus? Até quando temos que migrar para termos oportunidade de trabalho? Em que condições o eixo privilegiado está trabalhando a decolonialidade? Em que condições o restante do país está trabalhando a decolonialidade na teoria e nas práticas? São essas e outras questões que norteiam o presente texto. Tendo o entendimento que práticas decoloniais, anticoloniais e contra-coloniais ocorrem em todos os cantos do país, muitas vezes sem essas classificações. Visto que a conceituação "decolonial" é própria do meio acadêmico / intelectual. Portanto, muitas ações práticas em museus de território, museus indígenas, em coletivos, em locais interioranos e/ou menos visibilizados pelo Ibram e pela academia, também estão praticando o que chamamos de decolonialidade, mas sem ter esse conceito sendo utilizado. Muito além de teoria, decolonialidade é ação, é prática<sup>3</sup>.

Em resumo sobre os educativos dos museus do Ibram no Rio de Janeiro, Castro (2013, p. 110) traz que “embora existam na maior parte das instituições [...], não são bem estruturados, faltando profissionais, verba, espaços específicos para o

---

<sup>3</sup>Reflexão de Brune Ribeiro da Silva, em comunicação informal em 13 mar. 2024.

desenvolvimento de atividades, transporte, lanche, no entanto sobram criatividade e disposição profissionais”. Atualmente o cenário dos museus brasileiros, de forma geral não é diferente, com uma parcela ainda alta de educativos não institucionalizados (Ibram, 2023). Muitas vezes educadoras e educadores museais, mediadores/as e demais profissionais que atuam com públicos nos museus estão exaustos de contar quase sempre somente com sua criatividade e disposição. A autora também entende que dentre as 14 unidades investigadas por ela,

Em quase todas elas (a exceção é de uma) encontramos exemplos de ações continuadas, voltadas para a aproximação do público, seu retorno e aprendizado, em algumas notamos uma especial relação com a rede de ensino, à despeito de suas dificuldades estruturais. (Castro, 2013, p. 111).

Nos dados numéricos gerais, Castro (2013, p. 84, grifo meu) identificou, através de questionário

49 educadores, sendo 27 (55%) servidores (17 técnicos em assuntos educacionais ou similares – técnicos em educação que ingressaram no quadro a partir de concursos do Iphan –, dois cedidos de outros ministérios com outros cargos, seis desviados de função com cargos técnico administrativos e dois não informaram o cargo), 13 (26%) estagiários, oito (16%) terceirizados, **um (2%) cargo comissionado ocupando a função de coordenação de setor.**

Em um aprofundamento da realidade encontrada por Castro em 2013, das 11 unidades que possuem setores ou coordenações educativas, três tem apenas um educador (MCBC – Museu Casa de Benjamin Constant, MCH – Museu Casa da Hera, MART – Museu de Arte Religiosa e Tradicional). Estavam “ocupando o cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), tendo ingressado no Instituto a partir do ano de 2010, depois do primeiro concurso realizado pelo Ibram” (Castro, 2013, p. 80). Entre as 11 unidades tem três com duas educadoras/es, (MVL – Museu Villa-Lobos e MAI – Museu de Arqueologia de Itaipu). Além do MHN – Museu Histórico Nacional que “uma educadora é cedida de outro ministério o que significa não pertencer ao quadro permanente da instituição” (Idem). No entanto, a educadora ~~em questão~~ não está mais no educativo, foi para outro setor. O MHN até a pandemia tinha em seu educativo, um quadro de servidores/as e terceirizados/as (incluindo profissional com deficiência visual) maior que o que Castro encontrou em 2013, mas durante a pandemia de Covid-19 houve demissões que esvaziaram o setor. Em conversa informal com uma das educadoras que trabalhava no Museu e da minha observação das ações do MHN, nos últimos cinco anos, foi somente nessa configuração de equipe que o Núcleo de Educação do MHN conseguiu produzir seu Programa Educativo Cultural (PEC) como a PNEM orienta. Ainda sistematizou suas ações, projetos e programas, realizou cursos,

publicações, grupo de pesquisa, pôs em prática projetos etc. Incluindo um diálogo constante com o público de forma virtual quando o museu fechou as portas em 2020, devido à pandemia. Ainda assim, toda a equipe terceirizada foi demitida.

Retomando o levantamento de Castro (2013), outra unidade não possui educadores/as (PRN – Palácio Rio Negro). Um museu com duas unidades possui apenas uma educadora (MFDP – Museu Forte Defensor Perpétuo e MASDP<sup>4</sup> – Museu de Arte Sacra de Paraty). Como acontece no estado de Goiás com o Museu Casa da Princesa na cidade Pilar de Goiás, Museu das Bandeiras e Museu de Arte Sacra da Boa Morte na cidade de Goiás. Cabe falar também dos Museus Castro Maya, ~~museu~~ com duas unidades, sendo elas o Museu do Açude e o Museu da Chácara do Céu. No período de 2013, o Chácara do Céu contava com apenas duas pessoas educadoras e servidoras que já não trabalham na instituição. Atualmente, a Chácara conta com apenas uma servidora no educativo. A partir de comentário informal de uma educadora, quando atuou ~~nessas~~ em uma das unidades, o educativo era composto apenas por estagiárias/os, sem um setor educativo formalizado, que depois enfraqueceu.

Nos espaços que Castro (2013, p. 80) classifica como “dos maiores e mais antigos museus do país” a realidade era bem diferente, “o Museu Nacional de Belas artes, com cinco profissionais concursados, e o Museu Imperial, que conta com 11 profissionais, sendo apenas dois concursados, um cargo de confiança (DAS) de fora do quadro de servidores e oito terceirizados” (Castro, 2013, p. 81).

Além do Museu da República que a autora contabilizou seis profissionais concursados/as, embora nem todos ocupem o cargo de TAE. A realidade que Morais (2022, p. 102) encontrou já é bem mais defasada, quase dez anos depois do trabalho de Castro, não apresenta o mesmo número de servidores/as do plano museológico de 2010. Anteriormente eram cinco e a autora encontrou apenas uma educadora concursada, e a Coordenadora do Setor, que também é concursada. Morais (2022, p. 104) relata que o setor educativo “teve o número de profissionais reduzido ao longo dos anos devido a aposentadorias e não abertura de novos concursos. O último [...] foi realizado em 2010”. Diante do cenário que encontrou, Castro (2013, p. 81) entende que

Mesmo entre aqueles [museus] que têm um maior número de profissionais envolvidos nas ações educativas demonstram ter uma equipe muito aquém da necessária, se pensarmos no público atendido por intermédio desses profissionais em cada uma das unidades.

---

<sup>4</sup>A autora colocou Masp (p. 80) e não apresentou as siglas, após pesquisas e do contexto acreditamos se tratar do MASDP.

O Museu com maior número de profissionais, por exemplo, O Museu Imperial, atendeu cerca de 5,6 mil pessoas por mês no ano de 2012, o que dá uma média de 560 pessoas atendidas por profissional a cada mês.

Daí que se fundamenta a preocupação aqui apresentada, evidente que outras áreas dos museus podem e devem abrir portas e janelas para teorias e práticas decoloniais. Também acreditamos que a educação tem um grande potencial nesse sentido, mas as educadoras/es estão sobrecarregadas para fazer o mínimo que é receber o público. Morais (2022, p. 104) entrevistou uma educadora do Museu da República que traz um relato que evidencia o cenário preocupante

no final de 2018 só ficou eu no setor Educativo. E essa realidade só mudou, no final de 2019 [...] fiquei numa situação meio que de apagar incêndio, limitada a ações emergenciais... estratégias que eu criei para não deixar o setor fechar. [...] É uma discussão, inclusive, que está acontecendo no âmbito do Ibram -- da qual eu estou participando -- é a estruturação dos setores Educativos. A gente avançou com a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), da qual eu participei no início [...], mas, depois, eu não participei mais e, agora, é a implementação disso. Então os setores educativos... E o Museu da República não é diferente. Apesar de ele existir formalmente, a gente precisa ter um projeto pedagógico educativo-cultural. Essa estruturação ainda não foi feita. Pelo menos não nos moldes propostos pela PNEM.

Como Morais (2022, p. 188) acredito que

é preciso defender e mobilizar a consolidação da Política Nacional de Educação Museal, que preconize a formação e a estabilidade trabalhista do educador museal e das políticas públicas sociais que assegurem direitos humanos fundamentais de direito à memória, e à cultura.

Embora a PNEM tenha iniciado dentro do Ibram, o relato da profissional do Museu da República, evidencia que nem os museus do Instituto tem conseguido implementá-la. Um fator limitante é o cenário político brasileiro que retrocedeu entre 2016 e 2022 que profissionais se aposentaram e o Instituto não teve mais concurso, além de profissionais terceirizados demitidos em alguns museus.

Sobre a formação das/os profissionais que atuam nos educativos dos museus do Instituto, Castro entende que a parcela que realizaram concurso para atuarem no Ibram tem formação mínima voltada para a área. E

alguns técnicos administrativos obtiveram formação em **pedagogia ou licenciaturas** após iniciarem seu trabalho na função [...]

No caso dos que ingressaram no primeiro concurso do Ibram, a formação exigida abarcava o [...] guarda-chuva das disciplinas da área de humanas, podendo ter sido cursadas na graduação ou pós-graduação, o que [...] levou a ter um quadro de educadores museais com formações em pedagogia, história, letras, museologia, turismo, história da arte, serviço social, artes, educação física, direito e ciências sociais. (Castro, 2013, p. 84, grifo nosso).

Em relação a formação em pedagogia e outras licenciaturas, Manuela de Melo (2015) aponta que alguns conceitos estão demasiadamente associados ao campo da

pedagogia, o que contribui para a escolarização dos museus. E nesse sentido é sempre importante retomar o entendimento de Lopes (1991), a favor da desescolarização dos museus. Continuando no quadro dos espaços museais, Castro mencionou profissionais em desvio de função, assistentes técnicos com ensino médio completo ou com formação em administração. Nesse cenário a autora entende que

Ao exigir apenas formação na área de humanas, o primeiro concurso do Ibram para ocupação de cargos de Técnicos em Assuntos Educacionais incorporou ao quadro de servidores, profissionais que tem formações que, a princípio, não têm uma relação mínima com conteúdos educacionais ou didáticos específicos, como é o caso do direito ou serviço social (Castro, 2013, p. 85).

A autora relata que o Instituto chegou a oferecer formações nesse sentido, mas como ela mesma avalia, isso nem de longe resolveu o problema estrutural de falta de formação específica. Assim a autora acredita que “um grande número de profissionais se torna especialista com a própria prática” (Idem), o que é preocupante, como vamos explorar mais à frente.

Mais especificamente sobre o cenário de uma das instituições, o Museu da República contava, de acordo com a pesquisa de Moraes (2022, p. 103) com uma coordenadora do educativo que é licenciada e bacharel em História e mestre em História Social, foi professora primária e trabalhou com alfabetização. O que mostra uma relação imbricada entre as licenciaturas, especialmente a História e a Educação museal. Castro (2013) registrou que se trata de uma questão histórica. No entanto, nas discussões iniciais sobre museus e educação, a realidade das graduações em Museologia, por exemplo, era outra. O que impele uma aproximação maior dos museus, educação, museologia e licenciaturas em prol de práticas mais coerentes com o perfil das instituições.

Vamos conhecer algumas das educadoras dos museus do Instituto, através de suas respostas a um questionário aplicado em 2022.

### **Perfil de algumas educadoras/es dos museus do Ibram**

A partir daqui, apresento alguns dados obtidos através das respostas de educadoras do Ibram a um questionário nacional. A construção das perguntas de partiu dos marcadores sociais da diferença (Hirano, 2019). E considerando que “a ‘matriz de poder’ a ser decolonizada é, antes de tudo, orientada pela interseccionalidade” (Baptista et al, 2023, p. 5). A questão no debate da decolonialidade é a “codificação crítica da produção de hierarquias pautadas na

sexualidade, gênero, raça/etnia/cor e classe, elementos que embora separados por vírgulas constituem um só estrato, o dos corpos e epistemologias abjetos” (Idem). O grupo se centrou no quarteto sexualidade, gênero, raça/etnia e classe, no questionário e no presente artigo também buscamos considerar marcadores como regionalidade, deficiência e outros.

O instrumento foi respondido no google formulário, ao todo foram 49 perguntas gerais, fechadas e abertas, agrupadas em seções: consentimento; dados pessoais; formação; e trabalho. O instrumento qualiquantitativo foi aplicado entre 13 de janeiro e 08 de maio de 2022 (Passos dos Santos, 2023). O questionário foi enviado, várias vezes, para uma lista de aproximadamente 2581 e-mails de museus de todo o país, cadastrados na plataforma *Museusbr*, entre eles os museus do Ibram.

Foram ao todo 10 respostas de educadoras de museus do Ibram dentre mais de 440 respostas de profissionais de todas as regiões do país. Em consulta informal a Coordenação de Museologia Social e Educação do Ibram, atualmente são 27 educadoras/es (19 mulheres e oito homens), três museus sem essas/es profissionais. Seis educadoras pediram que o tratamento das respostas fosse de forma anônima e todas deram o consentimento para o uso das respostas para pesquisas sobre Educação Museal. Aqui vamos trabalhar com todos os dados de forma anônima, especialmente por serem poucas respostas e isso acabar direcionando mais o foco em educadoras específicas. Cinco profissionais têm entre 32 e 39 anos, quatro entre 40 e 44, além de uma educadora com 59 anos de idade, na época das respostas. São todas mulheres cisgênero. Jean Baptista et al (2023, p. 13) procuraram

identificar se nos museus Ibram ocorre a inclusão em seus nomes, missões, exposições de longa duração e/ou musealização dos espaços a presença de pessoas com identidades de gênero trans. Excetuando a inclusão da diversidade de gênero na missão do Museu das Bandeiras [...], não encontrou outro ingresso trans — [...] museus Ibram são ciscentrados.

É importante que corpos e *corpastrans* passem a atuar nos museus do Ibram. Além de todos os demais museus do país, de acordo com a Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros (PEMBrasil), entre as educadoras há uma “ausência de respostas de mulheres trans (0%, 0) e a pouca expressividade de homens trans (0,3%, 2) e pessoas não binárias (2,8%,19)” (IBRAM, 2023, p. 75). Ainda de acordo com o relatório final da pesquisa, é uma lacuna no campo, o que nos faz perder a “potencialidade de uma guinada *queer* interseccional e decolonial nos museus: a possibilidade de que ao transitar entre as encruzilhadas identitárias interseccionadas, o dia a dia do fazer museal colabore em amplas frentes em defesa

pela vida” (Baptista et al, 2023, p. 15). Cabe destacar que são poucas educadoras trans, no entanto os questionários gerais não costumam chegar de forma ampla nessas/es profissionais, embora saibamos que as pesquisas são estimativas, é importante apontar essa questão. Um exemplo que os números não contemplam a quantidade aproximada de profissionais foi a presença delas/es no I Encontro Nacional de Educação Museal (EMUSE) e a criação da Rede Transmuse.

Metade das educadoras são brancas e cinco pardas. Jean Baptista et al (2023, p. 13) identificaram uma expressiva dedicação à branquitude, pelo menos em 19 museus da autarquia. De acordo com o grupo, os ~~museus~~ espaços “interseccionam gênero cismasculino, heterossexualidade e branquitude — e classe” (2023, p. 14). Metade das educadoras tem filhos/as e outra metade não. Uma delas comentou sobre os impactos da falta de uma rede de apoio na relação entre trabalho e maternidade,

*Apesar de viver com companheiro, ele também esteve envolto com as próprias demandas de suas atividades, então a falta de uma rede de apoio maior que ele prejudicou meu desempenho e gerou sobrecarga que afetou profundamente minha atuação profissional desde que me tornei mãe.*

As religiosidades são diversas entre agnóstica (2); múltipla religiosidade (2); ateuista, católica, hindu, não determinada, não tenho religião, umbanda (1). No aprofundamento dessa questão, apenas duas educadoras disseram que sua religiosidade não interfere na prática educativa. Outras seis responderam que sim, entre elas “*Sim, tenho muita simpatia por práticas afroreligiosas como o candomblé e acredito que isso impacta na minha prática no [nome do museu que atua]<sup>5</sup>”*. Cabe trazer que Jean Baptista et al (2023, p. 17) afirmaram que no Ibram, “há somente instituições dedicadas à igreja católica”, mas encontraram “incontáveis esforços locais em inserir outras religiões nos museus Ibram por parte das equipes, como ocorre com a inclusão do acervo Nosso Sagrado no Museu da República”. Além desse exemplo, cabe mencionar o trabalho da antiga equipe terceirizada do Núcleo de educação do MHN com a visita temática Bonde da História: ‘A Umbanda na história do Brasil’, onde trabalhavam com o acervo exposto em relação com a temática da umbanda. Ação também que acontecia no Bonde da História: “Museu, Memórias e Mulheres” em visitas dedicadas a presença das mulheres no acervo, em um museu que tanto exalta

---

<sup>5</sup>Optei por não trazer o nome da instituição relacionando diretamente a resposta da profissional.

a figura masculina branca. Além de Bonde da História - A presença negra no acervo do MHN<sup>6</sup>, entre outras ações similares.

Nas questões de classe, apenas três educadoras o pai ou a mãe não tem graduação. Já formação na pós-graduação, metade das educadoras tem pai ou mãe com esse nível de escolaridade. Uma educadora tem avó ou avô com graduação. Como a pergunta era objetiva de sim ou não, uma educadora complementou no final do questionário: *“tenho tanto avós que possuíram graduação, quanto uma avó que teve estudos interrompidos, devido ao casamento e maternidade, e um avô que não possuía graduação”*. Especificamente sobre essa resposta, a profissional confirma que tem avós (no plural) com graduação e que outra avó teve os estudos interrompidos por causa de casamento e maternidade, felizmente estamos caminhando para que essas situações cada vez aconteçam menos. No entanto, a avó dela tinha a oportunidade de estudar<sup>7</sup>. Esses dados, especialmente o de formação de avó e avô evidencia um acesso ao ensino superior por parte de familiares das educadoras, o que destoia da população brasileira em geral<sup>8</sup>, especialmente relacionando essa escolaridade com a idade das educadoras. A partir desses dados de acesso ao ensino superior, vemos que o concurso público, algumas vezes, ainda é relacionado as oportunidades de estudo que a pessoa teve ao longo da vida que a prepararam para as provas. Nove das educadoras são servidoras públicas federais, apenas uma era bolsista de pesquisa. Uma das profissionais entende que ser servidora lhe dá possibilidades que outras profissionais não tem *“Meu trabalho vem sendo construído como carreira profissional. Diferente das condições de outros profissionais do campo, reconheço que com a condição de servidora pública tenho estabilidade, o que contribui para a possibilidade dessa construção”*.

Na cartografia dessas educadoras, três são do estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais (2); Ceará, Maranhão, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo (1). Minas Gerais é o segundo estado com maior concentração de museus do Ibram, seis ao

---

<sup>6</sup>Disponível

[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=\\_n9Skx63zXM&t=3548s&ab\\_channel=MuseuHist%C3%B3ricoNacional](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_n9Skx63zXM&t=3548s&ab_channel=MuseuHist%C3%B3ricoNacional) Acesso em: 19 mar. 2024.

<sup>7</sup>A minha avó não teve essa chance por ser filha de merendeira que foi abandonada pelo marido com quatro filhas/os, acabou engravidando por volta dos 15 anos, casou-se de forma forçada e se tornou costureira (além de passar as últimas décadas da vida com dificuldades com o alcoolismo). Esses acontecimentos influenciaram a criação da minha mãe, assim só eu tive acesso ao ensino superior saindo do ensino médio. Isso tudo do lado materno, visto que do lado paterno não conheci minha avó, porque não sei quem é meu pai. Quem tem família estruturada que conhece avós é privilégio também.

<sup>8</sup>Como exemplo: Educação superior no Brasil é historicamente limitada e necessita de políticas públicas de acesso. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/> Acesso em 06 mar. 2023.

todo. Sendo assim, quem nasce no Sudeste desponta no privilégio regional. Em relação ao município, do Rio de Janeiro são três; Belo Horizonte, Florianópolis, Fortaleza, Leopoldina, Paulista, São Caetano do Sul, São Luís (1). Sobre o Estado e cidade que as educadoras moram, é possível ver uma migração, são cinco as que ~~moram~~ residem na cidade do Rio de Janeiro. Além de Florianópolis, Goiás, Recife, Sabará e São Luís (1). Sete educadoras moram na capital; região metropolitana (2); interior (1). Quanto a classificação do local em que ~~moram~~ habitam como área periférica, apenas uma educadora disse que sim, mora no “*subúrbio do Rio de Janeiro, perto de algumas favelas*”. Sobre participarem de algum grupo, causa ou movimento social, apenas três disseram que não. Entre os exemplos estão a Rede de Educadores em Museus do Brasil (REM/BR), a REM/RJ e o Sindicato de servidores públicos federais. Somente duas educadoras já tiveram problemas de encontrar emprego devido a sua aparência física (cor, cabelo, peso, roupas, etc) e uma delas ressaltou que não foi atuando em museus. Quanto a saúde mental, a maioria das educadoras relatou alguma dificuldade, somente quatro que não. Uma delas disse

*Já tive diagnósticos de depressão e ansiedade. Atualmente estou seguindo na linha de diagnóstico de Transtorno de Ansiedade Generalizada, possibilidade de burnout e/ou TDAH, ainda não conclusivos. Enfrento muita dificuldade, especialmente na hora de sistematizar ações e, nos momentos de crise, para execução das tarefas mais simples.*

E outras duas educadoras deixaram os seguintes relatos: “*Tenho crise de ansiedade que iniciou na pandemia. Já enfrentei dificuldades no trabalho por conta da ansiedade*”. E “*Tenho transtorno de ansiedade generalizada, o que já atrapalhou muito minha vida profissional e acadêmica*”. Apenas uma educadora informou que tem deficiência motora, oito delas disse não ter e uma preferiu não responder. Ao ver a ausência de corpos com deficiência entre as educadoras cabe destacar que “não é possível pensar uma decolonização sem uma análise profunda interseccional orientada por corpos que possuam epistemologias e identidades próprias de grupos minoritários” (Baptista et al, 2023, p. 5). Ainda pelas reflexões do grupo, “somente no Museu da Inconfidência foi encontrada uma sala dedicada exclusivamente a uma personalidade não-branca e com deficiência, Alejadrinho, único a reunir tais intersecções em um museu Ibram” (Idem, p. 15).

Apresentado o perfil geral das educadoras, entraremos em alguns dados pontuais sobre formação e trabalho. Todas as profissionais têm graduação concluída. Quatro delas tem formação em História, uma informou que é licenciatura e bacharelado, duas tem formação em Museologia, uma informou que foi na Unirio e

duas tem formação em Turismo. Além de Letras, Educação Física (licenciatura), Pedagogia e Tecnólogo em Artes Plásticas (1). Apenas uma não tem pós-graduação concluída ou em andamento<sup>9</sup>.

Todas já realizaram algum curso sobre educação museal e/ou afins. O que mostra que mesmo diante de algumas formações distantes da área de educação museal, as profissionais estão buscando ampliar os conhecimentos sobre o campo. E como relatamos no início do tópico, através de Castro (2013) há um esforço do Instituto nesse sentido. Dentre alguns exemplos de cursos: “*Atuo em museus desde 2007, tendo realizado muitos cursos. Para citar os mais recentes, [...] a série de cursos de Educação Museal oferecida pelo Educativo do MHN entre 2018-2020*” e “*Diversos pelo Ibram presenciais e online*”.

Quando perguntadas como foram capacitadas para iniciar as atividades com os públicos, quatro deram respostas variadas como: *Estudo de material fornecido, conversa com pares e colegas de trabalho e formações externas; existe capacitação continuada; por cursos de especialização, seminários e encontros entre profissionais e pela própria prática; por meio de realização de cursos livres, buscados por interesse próprio*. Três delas responderam “*Por profissionais que já trabalhavam no local há mais tempo*”. O que é complexo, pois pode resultar em reprodução de práticas, sem trazer transformações, deslocamentos e inovações, além de serem “imitações”, como mencionaram Massarani et al (2022). E mais preocupante do que esse caso são as três educadoras que responderam que não tiveram capacitação. Então a atuação se dá a partir de qual prisma? Não é da formação na graduação ou pós-graduação, visto que não temos cursos para atuação com educação museal e/ou metodologias / teorias / práticas afins. Juntando essas três e a educadora que disse ter buscado a capacitação por conta própria, temos quase a metade das respostas com capacitação nenhuma ou incompleta.

Na pergunta sobre as teorias que as educadoras acreditam seguir, somente uma educadora profissional não mencionou a Educação Museal. Cabe lembrar que é política pública que nasceu no Ibram, como já vimos acima. Além dela há uma diversidade de outras como: Educação não-formal; Educação patrimonial; Arte-educação; Mediação; Educação ambiental. E ainda uma educadora que vê da

---

<sup>9</sup>As áreas: *Especialização em Gestão Estratégica da Informação e Mestrado em Educação* (1); *Mestrado e Doutorado em Educação, Especialização em Ensino da História e Cultura da África e no negro no Brasil* (1); *Mestrado em Comunicação Acessível* (1); *Mestrado em Educação - Unirio e doutorado em Educação Física - UERJ* (1); *Turismo - mestrado e Antropologia - doutorado* (1); *Doutorado em Educação* (1); *Doutorado em História – Unirio* (1); *Políticas Públicas e Formação Humana* (1); *Sustentabilidade de ecossistemas* (1).

seguinte forma: “*Trabalho desenvolvendo pesquisas e práticas a partir do conceito de educação museal, educação patrimonial. Considero que não são teorias, mas sim inspirados em teorias mais abrangente de educação*”. A questão da teoria é um debate na área, contemplado por Morais (2022), Marcele Pereira (2019) e outras autoras/es. Outro ponto que considero parte da formação é a participação em eventos da área, locais de troca de experiências e de renovação de referências e reflexões. Apenas uma educadora não tem participado de eventos nesse sentido, a partir das respostas ao questionário.

Metade das 10 educadoras se sente apta a trabalhar com diversos públicos, talvez (4) e não (1), resultado que é também reflexo da ausência de formação. Se elas se sentem aptas a falar sobre feminismos e marcadores sociais da diferença, de maneira interseccional, o que acreditamos ser um ponto importante para práticas decoloniais, apenas duas disseram que sim. Outras oito ficaram entre o não (4) e o talvez (4). Reiteramos aqui a importância de formações continuadas em educação museal e temáticas relacionadas, além do aprofundamento nas questões contemporâneas para que as educadoras dialoguem melhor com os diversos públicos.

Os museus que as educadoras atuam são, uma em cada: Museu da Abolição; Museu das Bandeiras, Museu de Arte Sacra da Boa Morte e Museu Casa da Princesa; Museu de Alcântara; Museu do Ouro; Museu Victor Meirelles. No Museu Villa-Lobos tivemos duas respondentes. E no Museu Histórico Nacional foram três, uma que não está mais no educativo, como já mencionamos acima e outra que já trabalhou no museu em outro momento. Além da terceira educadora que atuava no museu, mas no momento ocupa um cargo de gestão na sede do Ibram, em Brasília.

Sobre as tipologias / temáticas que os museus mais se encaixam, consideram que três deles tem as seguintes categorias: Artes, arquitetura e linguística; Artes, História e Educação Musical; Paleontologia, etnografia, cultura e história. Os sete demais foram categorizados como de História. Jean Baptista et al. (2023, p. 11) acreditam que nos museus dessa tipologia “vigora uma narrativa másculo-centrada, com efusivas alusões à “expansão portuguesa” (jamais tratada como invasão) e enfoque excessivo em homens da monarquia, igreja, exército, escravagistas, genocidas, industriais, fazendeiros e/ou políticos”. As educadoras classificaram mais especificamente o tipo de museu como biográfico / artístico (1). A maioria é entendido como tradicional / clássico. O que mostra que os museus Ibram não estão alinhados com as reflexões dos últimos 50 anos entorno de museus comunitários e demais tipologias relacionadas.

Em relação ao espaço de trabalho, foram perguntadas se os museus estão em áreas periféricas, somente uma educadora disse que sim, “*É periférica em relação aos territórios priorizados pelas políticas públicas nacionais (fora das capitais e de grandes centros do Sudeste. Mas localmente, considerando a realidade do município, é área central da cidade*”. A educadora trouxe uma visão ampliada do conceito de periferia, não tratando somente da realidade do município que não considera área periférica. Como também trouxe a questão das prioridades das políticas públicas que historicamente olham mais para as capitais e Sudeste, especialmente.

Sobre o tempo de atuação que uma educadora comentou ser desde 2007, nas respostas acima, a maioria das educadoras tem entre 10 e 15 anos na área (6); entre cinco e 10 anos (2); além de até cinco anos (1) e mais de 15 anos (1). Quanto a nomenclatura de seus cargos, cinco disseram que são educadoras. Uma disse “*Cargo Técnica em Assuntos Educacionais. Denominação: Educadora*”, e outras disseram: *Guia; Museóloga; Técnica em assuntos educacionais; Técnico em Assuntos Educativos*. O que mostra uma falta de uniformidade em relação a como são nomeadas (e como se reconhecem) dentro dos museus do Ibram. Para que a área se fortaleça, é preciso que as profissionais que nela atuam se reconheçam e se empoderem para lutar por mais políticas públicas que contemplem a Educação museal. Cabe destacar a existência do Grupo de Estudos GTEM: Grupo de trabalho de educação museal composto por educadores/as do Ibram, coletivo que se reuniu no EMUSE.

Dentre as atividades que estão envolvidas, duas educadoras responderam “*Exposições de longa duração, Exposições temporárias, Oficinas, Palestras, Produção de material pedagógico, Formação/gestão da equipe*”. As demais listaram atividades diversas, incluindo ações para acessibilidade, formação / gestão da equipe, comunicação, produção e gerenciamento de conteúdo para redes sociais, entre outras atividades. O que mostra que varia muito entre um museu e outro. Quanto as funções das educadoras, foram bem variadas também, mas cinco delas começaram com “*Recepcionar o público, conduzir / guiar o público dentro do espaço, mediar a exposição*”. Além de elaborar projetos educativos e culturais; montar / Limpar a exposição ou parte dela (uma educadora mencionou apenas essa função); limpar o espaço físico; participar de processos de compra de materiais, entre outras funções. Chama atenção educadoras / técnicas em assuntos educacionais que tem como principal função recepcionar, conduzir, guiar o público dentro do espaço. A partir dessas respostas vemos que os museus precisam se aprofundar mais nas discussões

e práticas de processos educativos mais autônomos e democráticos como mediações e outros que sejam compostos de trocas e não de orientação somente.

A maioria das educadoras (8) entende que suas ideias e opiniões são levadas em consideração no momento da concepção das exposições e demais atividades. Como a pergunta era objetiva de sim ou não, uma educadora complementou a resposta posteriormente, “*as opiniões do Núcleo de Educação são consideradas em algumas situações e instâncias e em outras não*”. De acordo com a pesquisa de Castro (2013, p. 88) “Em quatro unidades (28%) das instituições os educadores participam do processo de curadoria das exposições. E em uma, esse processo se realiza conjuntamente às vezes”. O que é um número baixo, dentre os 14 museus pesquisados pela autora e acreditamos que é um número mais próximo da realidade do dia a dia dos setores. Embora as educadoras tenham dito acima que estão envolvidas nas exposições, sabemos empiricamente que muitas vezes esse envolvimento se dá na etapa final. Assim as educadoras não acompanham todo o processo, estando privadas de contribuir a partir da relação mais próxima com o público. Castro ainda acredita “que a participação dos educadores no processo de elaboração das exposições e curadorias é fundamental para desfazer o caráter espetacular que as exposições e atividades culturais têm adquirido nos museus na atualidade” (Idem).

Perguntamos o que considera importante ter / fazer / ler para / nas suas práticas profissionais e as respostas são variadas entre as 10. Dentre elas, destacamos duas que mostram uma preocupação das educadoras com a atualização e com temáticas muitas vezes ignoradas por muitos museus: “*Manter o diálogo entre os pares, dentro e fora da instituição; conhecer outras práticas; refletir sobre as próprias práticas; entender e refletir sobre a missão institucional; conhecer e buscar aproximação com o público alvo, visando estabelecer uma troca de experiências*”. Além de “*Referências no campo da educação em museus, do patrimônio cultural e nos temas correlatos à missão institucional do museu (história e cultura africana, afro-brasileira e questões que perpassam a negritude brasileira de uma forma geral)*”. Na pergunta sobre o papel das educadoras nos espaços em que trabalham, as respostas foram bem variadas, de uma visão mais ampla: “*propor, planejar, executar, avaliar ações educativas e culturais que tenham impacto social para o museu, seus diversos públicos e comunidades do entorno*” que trabalha, indiretamente com as reflexões de decolonialidade que estamos discutindo no presente texto. Até uma resposta mais

técnica “*Responder pelas atividades educativas promovidas pelo Museu e pelas informações de público*”.

Sobre as formas que as educadoras sabem se o público está satisfeito com o trabalho, quatro educadoras disseram “*Pesquisa de público realizada no local em que trabalho*”. Além de “*Eventuais e-mails e/ou outras formas de feedbacks*” (3); e duas que disseram outras formas: “*Métricas das redes e avaliações presenciais*”; “*Múltiplas formas: pesquisas de público e opinião, envio de questionários em diversas ações, recebimento de e-mails, caixas de sugestões, retorno em mídias sociais, etc*”. e uma que informou não ter nenhum tipo de retorno. Embora apenas uma educadora tenha respondido dessa forma, é uma questão importante dos museus estarem sempre atentos ao que o público está pensando, querendo, buscando, e os estudos de público são essenciais para isso (Passos dos Santos, 2019). As educadoras puderam detalhar as formas de pesquisa de público, todas elas deram respostas diferentes entre: caixa de sugestões / comentários; Instagram; Livro de comentários (3); Questionários (2), pesquisa de público, metodologias de avaliação dialógicas. Na pergunta anterior apenas uma tinha dito que não tinha, mas nessa mais uma educadora disse: “*Não possuímos, diálogo se dá via e-mail, telefone ou redes sociais e presencialmente após cada atendimento*”. Outra educadora detalhou que a instabilidade de equipe interfere nas pesquisas: “*Livros de comentários, questionários, outros registros de avaliações em função do tipo de projeto / atividade. A prática de avaliação não é sistemática e muda em função da instabilidade do quadro funcional da instituição*” (grifo meu).

Algumas questões precisam ser destacadas a partir dessas respostas, primeiro que a pesquisa de público deve ser preferencialmente realizada logo após a visita, para que possam dar um retorno mais completo de como se deu a experiência. A outra questão é que os livros de comentários foram mencionados por quatro educadoras, eles estão previstos no Estatuto de Museus (Brasil, 2009): “Art. 37. Os museus deverão disponibilizar um livro de sugestões e reclamações disposto de forma visível na área de acolhimento dos visitantes”. Logo, é esperado que os museus do Instituto sejam os primeiros a adotar o recurso simples e de resultados relevantes (Passos dos Santos, 2019). E ainda é importante reforçar que as pesquisas devem ser sistemáticas entre metodologias quantitativas (como questionários) e qualitativas (como livros de comentários), a depender do objetivo da instituição. E o quadro estável de funcionárias que possam planejar, executar e analisar essas pesquisas também é bastante importante para que os museus sejam mais relevantes e se aproximem mais dos públicos.

Retomando as questões dos marcadores sociais da diferença que trabalhamos nas perguntas sobre o perfil, questionamos as educadoras se já sofreram ou presenciaram algum tipo de preconceito – racismo / sexismo / LGBTfobia... nos espaços em que trabalham. Seis educadoras disseram que não. Três não sim, e uma educadora entende que talvez. Embora a maioria tenha dito que não, no aprofundamento das situações, tivemos alguns casos como uma educadora que relatou “*Racismo por parte de professores responsáveis por turmas de escolas em visita ao museu*”. Cabe mencionar que a leitura de raça e racismo é “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2008, p. 123). Também foi relatado, por uma educadora

*Já fui abertamente acusada de roubo. Já meus colegas, especialmente mulheres, sofreram ataques sexistas, desde assédio a desqualificação do trabalho e apagamento de suas contribuições. Houve investidas contra um colega negro, por questões interseccionadas com renda.*

Outra educadora contou

*Tenho muitos exemplos para dar. Já presenciei cenas de assédio sexual, de preconceito transfóbico e preconceito de classe vindos de dirigentes, situações de machismo em que mulheres foram por serem mães ou consideradas donas de casa e foram diferenciadas de outros profissionais homens por isso.*

Interessante apontar que em conversas informais na área de educação em museus, algumas pessoas diretamente vítimas de preconceitos como transfobia não percebem engajamento por parte de colegas em uma aliança contra esses episódios. Por exemplo, na pesquisa de Passos dos Santos (2023) foi relatado um caso de transfobia que aconteceu em um dos museus do Ibram, um vídeo de uma ação educativa durante a pandemia sofreu censura pela apresentação de uma educadora não-binária, a então diretora ordenou que a parte fosse retirada. Mas a educadora pediu que todo o vídeo fosse retirado do ar por não renunciar à sua apresentação, sua identidade, o Museu já teve outras direções e o vídeo ainda não retornou ao ar, até a construção desse artigo.

Mais casos de racismo “*Os seguranças reagem de forma diferente com a circulação de alunos de escolas públicas, principalmente quando a maioria era composta por meninos negros*”. Essa questão dos seguranças é complexa devido a terceirização que gera alta rotatividade das equipes de segurança e limpeza, dificultando assim ações de formação. No entanto, ainda é possível traçar estratégias para essas formações internas. Cabe destacar que em espaços que acontecem casos como esses relatados há pouco ou nenhum espaço para práticas decoloniais. Por

mais que o termo esteja em alta e vários museus promovam eventos com o tema, percebemos, ao acompanhar o cenário de maneira geral, que ainda não avançamos de fato. Jean Baptista et al, (2023, p. 5) criticaram esse movimento que

se encontram artigos, dossiês temáticos, exposições ou eventos acadêmicos discutindo decolonialidade com bibliografia, curadoria, ocupação de mesas e direito à fala majoritariamente cis, hétero, masculino, branco ou burguês-centrado [...] Para além do *tokenismo* ou escutas cínicas, é preciso entender que não existe decolonialidade sem que os corpos e epistemologias dominantes tornem-se coadjuvantes.

Perguntamos as educadoras se estão satisfeitas com o trabalho, cinco disseram que sim. Uma disse que está completamente satisfeita, já outra educadora está completamente insatisfeita e outra está *no momento atual insatisfeita*. Uma das profissionais está indiferente. Para finalizar, uma das respondentes detalha mais a reflexão “*Sou satisfeita com meu trabalho, embora reconheça uma série de limitações políticas, econômicas e de gestão que existem. Considero que minha atuação profissional inclui uma atuação política para lidar e em alguns casos combater esses problemas*”. Sete educadoras pretendem seguir atuando na carreira nos próximos anos, duas talvez e outra não. No detalhamento da resposta, uma educadora desabafa que “*Faltam recursos e pessoal. As ações são sempre improvisadas quando há sobras de verba ou planejadas em resposta a demandas da administração central da instituição*”, em Brasília. Mais outros dois casos mostram que se manter na educação museal não é uma opção: “*Quero dar um enfoque maior ao meu trabalho como professora depois de concluir o doutorado*”. Ou até é, mas não por identificação e sim por falta de outras possibilidades: “*Sou servidora pública e não vejo perspectiva no curto prazo de migrar pra outra área de atuação*”. O que provavelmente reflete na atuação da profissional no museu.

Quanto a recomendar a carreira para alguém, oito educadoras disseram que sim. Uma disse que talvez e outra que “*Sim, porém considero fundamental que junto com a formação profissional uma formação política que contribua para a atuação na defesa da profissionalização do campo é essencial*”. Visto que quanto mais reconhecimento a área tiver, mais terão ferramentas para realizarem um trabalho de qualidade em busca de práticas educativas de fato decoloniais.

## **Buscando costura e outras reflexões e direcionamento as considerações finais**

O Ibram tem buscado entender de forma mais aprofundada o campo da Educação Museal em todo o Brasil, em 2022 lançou a PEMBrasil, em parceria com o

Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC-BA). Os resultados foram apresentados no (EMUSE que aconteceu em Cachoeira/Bahia, em 2023, já apontando para uma descentralização regional dos diálogos. A partir do evento o Instituto iniciou o processo de revisão da PNEM junto de profissionais do campo, que representam todas as regiões do país. Espero que esse esforço possa contribuir em superar “a problemática do esquecimento de minorias políticas na construção da memória nacional” (Baptista et al, 2023, p. 6).

Retomando os resultados, é interessante refletir na importância de metodologias quali-quantitativas, visto que nas perguntas fechadas (objetivas) as educadoras tendem a dizer que estão satisfeitas, que recomendariam a carreira para outras pessoas, que não passaram ou vivenciaram preconceitos no trabalho. Mas nas perguntas abertas (discursivas) elas acabam evidenciando casos cotidianos de preconceitos e dificuldades outras no trabalho. No encerramento do questionário, as educadoras tiveram um espaço para complementar alguma questão e uma delas deixou esse registro

*importante frisar que, mesmo tendo consciência das facilidades que minhas condições enquanto pessoa pós-graduada, branca, cis, servidora pública, que tem uma rede de apoio com que contar, isso não elimina condições diárias e situações de opressão sofridas, inclusive em minhas relações pessoais. Nenhuma rede de apoio substitui a divisão de tarefas, a oferta de condições de estruturação do trabalho feminino pelo Estado, a garantia da reprodução da vida enquanto uma tarefa social e não individual.*

Concordamos totalmente com a educadora, que mesmo o acúmulo de alguns privilégios não eliminam determinadas exclusões no dia a dia das pessoas. No entanto, a reflexão que trago nesse texto é buscando que as pessoas com esses privilégios entendam que é preciso mais do que reconhecer. Muitas vezes percebemos pessoas dizendo tenho esse e esse privilégio, mas... Enquanto isso pessoas que não são brancas, que não acessaram ainda o ensino superior, que são trans, que estão em empregos precarizados que variam entre terceirização, bolsas e/ou MEI sem direitos trabalhistas e que não tem rede de apoio são silenciadas diariamente. Pois a pessoa subalternizada, seja por sua raça/cor, classe, gênero, regionalidade, entre outros marcadores, “permanece silenciado[a] e aparece como constituição de mais um ‘outro’” (Ballestrin, 2013, p. 93). Isso acontece nos museus, nas universidades, nos encontros de movimentos sociais que se dizem coletivos e horizontais, entre outros espaços. Acredito que se trata, muitas vezes de

enfrentar de modo crítico as feministas brancas, marcadamente cercadas de privilégios capitalistas e indiferentes às singularidades e epistemologias negras, a interseccionalidade do feminismo negro alcança a Teoria Queer em críticas onde se evidenciam que pessoas brancas e burguesas, ainda que

gays ou lésbicas, vivem de modo radicalmente distinto (Jean Baptista et al, 2023, p. 4).

Visto que algumas pessoas que acumulam privilégios as vezes agem como se eles “viessem de benesses divinas ou lhes fossem de direito natural” (Jean Baptista et al, 2023, p. 16). Sendo que em muitos dos casos, é fruto de um processo histórico que privilegiou determinados grupos em detrimento de outros. Não é questão de diminuir o esforço ou dificuldades das pessoas que acumulam privilégios, mas sim de reconhecer que outros grupos acumulam exclusões estruturais em todas as esferas da vida, seja pessoal, profissional e/ou acadêmica.

É preciso que as pessoas que acumulam privilégios comecem a falar menos e ouvir mais, a dar espaço, ceder o lugar que está ocupando há tantas gerações para que outras pessoas tenham mais e melhores oportunidades. Só assim podemos pensar em uma sociedade com práticas mais decoloniais e conseqüentemente museus mais decoloniais – (se é que isso é possível), visto o questionamento de Françoise Vergés

Mas a decolonização do museu ocidental é possível? [...] a decolonização não se colocando nem como um argumento retórico nem como um novo elemento de linguagem [...], mas, para empregar uma expressão de Frantz Fanon da qual tentaremos explicitar o sentido, como um "programa de desordem absoluta". Não basta expor obras "decoloniais" (quais seriam os critérios e quem os definiria?), diversificar o que é pendurado nas paredes, falar de preservação e conservação em um estado de guerra permanente contra subalternos e indígenas; temos de nos perguntar o que seria um "pós-museu", isto é, um espaço de exposição e transmissão que leve em consideração análises críticas de arquitetura e história nas artes plásticas. É preciso criar um lugar onde as condições de trabalho daqueles/as que limpam, vigiam, cozinham, pesquisam, administram ou produzem sejam plenamente respeitadas; onde as hierarquias de gênero, classe, raça, religião sejam questionadas (2023, p. 14 e 15).

No sentido do que tratou a autora, com a inclusão das educadoras entre as profissionais que as condições de trabalho precisam melhorar muito, falo das práticas, pois o que vemos muito nesses espaços é teoria, lindos e emocionantes discursos, como também refletiu Vergés

os programas institucionais que se declaram decoloniais são ou uma roupage, ou uma tentativa de sequestrar a teoria e a prática decoloniais para neutralizá-las, ou então uma iniciativa fadada ao fracasso, se não levar em conta a precariedade das condições de trabalho na própria instituição, suas hierarquias raciais e de gênero, de capacitismo e de classe, a origem de seus acervos, o direito de propriedade que dá legitimidade à expropriação e as desigualdades estruturais entre grandes e pequenos museus universais, entre Norte e Sul (2023, p. 14 e 15).

Enquanto as práticas tiverem centradas em neutralizar o questionamento, as críticas e em ignorar as precariedades, hierarquias, origem dos acervos e outros pontos abordados pela autora, a prática real estará caminhando sempre devagar. Com “conceitos e teorias que não estão adaptados às realidades atuais, bem como seu

academicismo, elitismo, falta de interesse e falta de capacidade de apoiar processos de teorização e reflexão com movimentos e outros atores sociais<sup>10</sup> (Walsh, 2007, p. 108, tradução própria).

Nesse sentido, parafraseando Ramón Grosfoguel (2008, p. 116) “tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone” sudestino, revisar o que é considerado clássico. Pois, muitas vezes, se trata que uma “continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno / colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). Ainda que a capital do país seja em Brasília/DF e lá esteja o Ibram, o predomínio de museus, de epistemologias sudestinas, especialmente do eixo Rio-São Paulo seguem no campo museal<sup>11</sup>. Visto que, como refletiu Raewyn Connell (2012), o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica. Isso acontece com os conceitos de Nova Museologia, Sociomuseologia e Ecomuseus, especialmente, a partir da raiz europeia que Suzy Santos (2017) destrinchou. Trazendo para a nossa perspectiva nacional, o Brasil fornece experiências, enquanto o eixo Rio-São Paulo teoriza e as aplica. Nesse sentido, deixo o questionamento de Ballestrin (2013, p. 112), “Experiências consideradas decoloniais, [...] estariam então livres de contradições?”

### **Considerações finais**

Com uma proposta ao mesmo tempo provocativa e desconfortável, esse artigo buscou evidenciar que o enfraquecimento de uma área já fragilizada que é a Educação nos museus de uma autarquia federal importante para o campo dos museus como o Ibram, enfraquece possibilidades decoloniais, que acabam se tornando uma utopia. Simplesmente porque não tem gente para trabalhar, que dirá para pensar e fazer de forma decolonial. Com isso, precisamos de estrutura para “uma virada diferente, uma virada que comece [...] com a luta da decolonialidade<sup>12</sup>”. (Walsh, 2007, p. 111, tradução própria).

---

10Versão original: “conceptos y teorías que no se adecuan a las realidades actuales– como por su academicismo, elitismo, falta de interés y de capacidad de apoyar procesos de teorización y reflexión con los movimientos y otros actores sociales”.

11E em outros, visto que Brasília está com seu principal teatro fechado há 10 anos. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12474135/> Acesso em: 01 abr. 2024.

12Versão original: “es un giro distinto, un giro que parta [...] de la lucha de la decolonialidad”.

E essa virada começa a partir de mudanças estruturais de curto, médio e longo prazo. Algumas são as possibilidades como a mais urgente atualmente que é a abertura de concurso público para reorganização do quadro de servidores/as do Ibram. Ao ver os resultados percebemos que a falta de pessoas trabalhando é um ponto de grande entrave para as ações. Nesse aspecto de contratação, é importante que sejam realizadas com foco nas políticas afirmativas para uma maior diversidade de marcadores sociais da diferença dos/as servidores/as do Instituto. Até a efetivação de um novo concurso, é muito importante que as equipes ganhem volume de profissionais a partir da terceirização, como aconteceu no MHN, que a equipe conseguiu feitos que até então o Museu não tinha conseguido, a partir de um maior número de profissionais atuando.

Outra questão muito importante é a formação, especialmente a continuada, conversas e reflexões constantes sobre a prática educativa exercida nos museus da autarquia. O processo de revisão da PNEM, embora com muitos desafios, aponta para um futuro com políticas públicas que reflitam cada vez mais a realidade de fato nacional, não apenas do eixo Rio-São Paulo. E sobre a perspectiva específica da decolonialidade, é importante que as equipes dos museus do Ibram proponham cada vez mais debates a partir das minorias sociais, a exemplo das ações do MHN, quando tinha educadoras terceirizadas em seu quadro.

As observações que foram trazidas não se esgotam aqui, a expectativa é que elas possam ressoar no campo, nas discussões para que as práticas nos museus do Ibram sejam mais efetivas no sentido da decolonialidade e assim impactem os demais museus brasileiros.

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, 2013, pp. 89-117.

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony; ESCOBAR, Geanine; TEDESCO, Caio; QUINTILIANO, Marta; RIBEIRO, Lucas. Sexualidade, gênero, raça e classe no Instituto Brasileiro de Museus (Ibram): por uma guinada queer interseccional e decolonial (texto base para o dossiê “Memória, Museologia LGBTQIA+ e Museus Nacionais”). *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, vol. 57, p. 1-20, 2023.

BRASIL. Lei 11.904, 2009. *Estatuto de museus*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Relatório Cultura em Números*. Brasília, 2010.

CASTRO, Fernanda S. R. *O que museu tem a ver com educação?* Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CESARINO, Letícia. Colonialidade Interna, Cultura e Mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. *Ilha*. v. 19, n. 2, 2017, p. 73-105.

CONNELL, Raewyn. “A iminente revolução na teoria social”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 80, 2012, p. 9-20.

GROSFUGUEL, Ramon. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008, n. 80, p. 115-147. JONES, Branwen (ed.) (2006). *Decolonizing international relations*. Lanham: Rowman & Littlefield.

HIRANO, Luis F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: Luis F. K. Hirano, Maurício Acuña; Bernardo Fonseca Machado (Org.). *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. 2019 – Goiânia: Imprensa Universitária. – (Coleção Diferenças).

IBRAM. *Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros: um panorama a partir da política nacional de educação museal: relatório*. Joinville, SC: Casa Aberta Editora e Livraria: Instituto Brasileiro de Museus, 2023.

LOPES, Maria M. A favor da desescolarização dos Museus. *Educação e Sociedade*, nº 40. Campinas (SP), p. 443-455, 1991.

MASSARANI, Luisa; ALVARO, Marcela; ABREU, Willian; ROCHA, Jessica; GONÇALVES, Waneicy. Mediadores em museus de ciência: um estudo sobre profissionais que atuam no Brasil. *ACTIO*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-19. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

MELO, Manuela Dias de. *Educação museal: reflexão sobre semelhanças e contrastes com uma forma escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. UFPE, 2015.

MORAIS, Adrielly Ribas. *Práticas, Fundamentos e Conceitos da Educação Museal: um estudo sobre as práticas educativas nos museus da República, da Maré e do Amanhã*. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

NOBRE SALASAR, Desirée. *Patrimônio para todos e as políticas culturais no Brasil: os museus federais sob os princípios do Desenho Universal*. – 263f. : il. – Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas. Instituto de Ciências Humanas, 2020.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla. *Territórios pouco explorados: os registros de visitantes em livros de comentários da Casa da Ciência e Museu Ciência e Vida*.

Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla; MORAES WICHERS, Camila Azevedo de. Gênero e Diferença na Educação Museal brasileira: provocações feministas sobre ausências e assimetrias. In: *Sociomuseologia: Para uma Leitura Crítica do Mundo*. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Catedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. Editores: Judite Primo & Mário Moutinho. Lisboa, 2021.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla. *Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial*. Tese. Universidade Lusófona. Lisboa, 2023.

PEREIRA, Marcele. Educação Museal. *Entre dimensões e funções educativas: análise da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2020.

ROCHA, Ana Karina Calmon de Oliveira. *Construção e Disputas do Campo Museologia No Brasil: Os Fóruns Nordestinos (1988 – 1996)*. Tese. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação. Lisboa, 2020.

VERGÈS, Françoise. *Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *NÓMADAS*. NO. 26. 2007. Universidad Central – Colombia.

WALSH, Catherine, Oliveira, L. F. de, & Candau, Vera M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 83. 2018 <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.