

“ELES RASGAM UMA, NÓS FAZEMOS CEM”: A MUSEALIZAÇÃO DA PLACA RUA MARIELLE FRANCO E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO MUSEAL ANTIRRACISTA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“THEY TEAR ONE, WE MAKE A HUNDRED”: THE MUSEALIZATION OF THE MARIELLE FRANCO STREET PLAQUE AND THE CHALLENGES OF AN ANTI-RACIST MUSEUM EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Valdemar de Assis Lima*

Clovis Carvalho Britto**

Resumo: Este artigo analisa o modo como a Educação Museal pode ser acionada como forma de enfrentamento às violências interseccionais por meio de um letramento racial crítico. Para tanto, evidencia a necessidade de uma educação antirracista para as relações étnico-raciais, sustentada em um pensamento ético-epistemológico, na superação do racismo estrutural e das relações de poder vigentes, a partir da escolha político-epistemológica por uma Educação Museal Antirracista para as Relações Étnico-Raciais (Emarer). Como eixo metodológico para estas reflexões realizamos uma pesquisa qualitativa a partir de revisão bibliográfica e análise documental, que teve como situação geradora algumas ações de musealização da placa Rua Marielle Franco. A placa tornou-se um símbolo de resistência que sintetiza o enfrentamento a um conjunto de violências interseccionais: metáfora e metonímia de Marielle Franco, de suas pautas e do próprio campo progressista. Ao ser musealizada, sofreu tentativas de apagamento e gerou enfrentamentos aos discursos museológicos hegemônicos, propiciando, ao nosso ver, um significativo espaço de anúncio e de denúncia.

Palavras-chave: Musealização; Educação Museal Antirracista; Placa Rua Marielle Franco.

Abstract: This paper analyzes how Museum Education can be used to confront intersectional violence through critical racial literacy. It highlights the need for anti-racist education for ethnic-racial relations, grounded in ethical-epistemological thinking, to overcome structural racism and prevailing power dynamics. This is based on the political-epistemological commitment to Anti-

Racist Museum Education for Ethnic-Racial Relations. As a methodological framework for these reflections, we conducted qualitative research based on a bibliographic review and document analysis. This undertaking stemmed from a situation that generated some actions to musealize the Marielle Franco Street plaque. The plaque became a symbol of resistance that synthesizes the confrontation with a set of intersectional violence: a metaphor and metonym for Marielle Franco, her agendas, and the broader progressive field. Once transformed into a museum, it suffered attempts at erasure and also generated confrontations with hegemonic museological discourses, providing, in our view, a significant space for announcement and protest .

Keywords: Musealization; Anti-Racist Museum Education; Marielle Franco Street plaque.

1. INTRODUÇÃO

Ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. [...] Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia (Freire, 1997, p. 672).

Este artigo analisa o modo como a Educação Museal pode ser acionada como forma de enfrentamento às violências interseccionais (Collins, 2024). A partir do pensamento-ação de Paulo Freire (1997), que reconhece a impossibilidade do anúncio sem denúncia, problematizaremos o modo como a musealização pode contribuir para a instauração de diferentes possibilidades de futuro.

Nesse aspecto, partimos da premissa de que existem Museologias no plural, com diferentes compromissos (Britto, 2019). Algumas, inclusive, não são comprometidas com o anúncio, nem com a denúncia. Por essa razão, é fundamental que se institua um letramento racial crítico, conforme destacou Valdemar Lima (2023) quando concebeu a necessidade de uma educação antirracista para as relações étnico-raciais na superação do racismo estrutural e das relações de poder vigentes. A escolha político-epistemológica por Educação Antirracista para as Relações Étnico-Raciais (EARER) em vez de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) se dá pelo entendimento de que nem toda educação para as relações étnico-raciais é, de fato, antirracista (Lima, 2023). Ela é contestadora do racismo, antes, sob uma retórica supostamente enfrentadora do racismo estrutural, e determinados discursos e práticas pedagógicas somente o fortalecem. Portanto, não basta a defesa de uma educação para as relações étnico-raciais se ela não for construída a partir de um letramento racial crítico:

Esse é um questionamento possível, especialmente, quando tomamos a Educação Antirracista para as Relações Étnico-Raciais (EARER) como uma

política pública brasileira. É uma escolha política utilizar a denominação EARER e não Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) porque entendo que, desde que a primeira criança negra, nesse país, sentou-se em um banco escolar para assistir a uma aula ministrada por uma professora/or branca/o, nesse momento, se iniciou um tipo de educação das relações étnico-raciais que perdura em muitas instituições de ensino público e privado nesse país e que está a serviço da manutenção branca da colonialidade do poder. A educação das relações étnico-raciais já existe há séculos e ela é, por origem, uma educação construída, operacionalizada e legitimada pelo racismo. Numa sociedade estrutural e estruturantemente racista, o racismo estará em todos os lugares, inclusive (sobretudo!) nos espaços de educação (Lima, 2023, pp. 48-49).

Para a construção de um processo político-pedagógico de formação de pessoas, é preciso entender a diferença de forma positivamente valorada, como um direito humano e não como objeto de ódio. Portanto, o que o ativismo antirracista reivindica é um letramento racial que seja crítico: uma ideia-força comprometida a “[...] estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades” (Pereira; Lacerda, 2019, p. 95). O letramento racial crítico oportuniza a leitura, a análise e a compreensão das dinâmicas raciais, as interpreta em uma perspectiva reflexiva, reconhece a dimensão da branquitude (Bento, 2022) nesse contexto e as bases sócio-históricas do racismo estrutural.

A educação museal é uma experiência educacional formal não curricular, que opera o potencial pedagógico do espaço musealizável e que não se limita ao objeto tridimensional como único suporte pedagógico. Na educação museal, o museu é tomado como um ambiente dinâmico, preñado de possibilidades. A educação museal se configura como um processo de formação humana para a transformação, que se estrutura em uma sistematização de pensamento e de tecnologias pedagógicas organizadas e fundamentadas em pressupostos teórico-metodológicos a serviço da educação sensível do olhar¹, do desenvolvimento do criticismo político, do letramento cultural e da proposição de ferramentas sensíveis para o pleno e autônomo uso social da memória:

o termo “Educação Museal” passa a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional – que contempla um conjunto integrado de planejamento, sistematização, realização, registro e avaliação dos programas, projetos e ações educativas museais – quanto de um campo científico (Brasil, 2018, p. 73).

¹ Educação sensível do olhar diz respeito a um processo educacional que tem por premissa a consolidação de uma consciência crítica (portanto, sensível) de mundo, com base na provocação das memórias (afetivas, traumáticas, sinestésicas, históricas, culturais etc.) para uma ação política autônoma.

Portanto, reconhecemos a necessidade de um letramento museológico construído na perspectiva crítica que, em vez de propiciar uma educação museal genérica, defenda uma Educação Museal Antirracista para as Relações Étnico-Raciais (Emarer). Nesse sentido, ao longo deste artigo apresentaremos algumas reflexões com vistas a fortalecer essa afirmação, argumentando que nem toda Educação Museal está a serviço da luta antirracista.

Como eixo metodológico para estas reflexões fizemos uma pesquisa qualitativa a partir de revisão bibliográfica e análise documental, que teve como situação geradora algumas ações de musealização da placa Rua Marielle Franco (Figura 1) e o modo como essas experiências resultam em desafios na efetivação de uma Educação Museal Antirracista para as Relações Étnico-Raciais.

Figura 1 – Reprodução da Placa “Rua Marielle Franco”.



Foto: Clovis Britto (2025).

Marielle Franco (1979-2018), mulher negra, lésbica e nascida na Favela da Maré, era vereadora no Rio de Janeiro e ativista pelos direitos humanos, assassinada juntamente com Anderson Gomes, seu motorista, em 14 de março de 2018. Após as mortes, militantes do PSOL e apoiadores das causas defendidas por Marielle fixaram uma placa em sua homenagem na Praça Floriano Peixoto, na Cinelândia, nas proximidades da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Em 1º de outubro do mesmo ano, políticos de extrema direita destruíram a placa e a apresentaram em um comício, fator que gerou uma “explosão discursiva” e um conjunto de mobilizações em defesa da memória de Marielle e de seu legado: “após esse episódio e a intensa circulação da imagem da placa quebrada, o objeto se transforma também em elemento de identificação política e [...], acumula sentidos múltiplos e imprevisíveis nesse processo” (Rosa; Freire, 2023, p. 4).

Este artigo leva o nome da campanha de financiamento online do site sensacionalista.com.br intitulada “Eles rasgam uma, nós fazemos cem” que produziu aproximadamente 1.700 placas distribuídas em ato de 14 de outubro de 2018, data que marcou

sete meses dos assassinatos. Nesse ato, as participantes desenharam o nome “Marielle” com as placas em frente ao Palácio Pedro Ernesto, na Cinelândia, sede da Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro:

A placa em homenagem a Marielle passou a circular e ser utilizada como símbolo de identificação com Marielle, com a defesa dos direitos humanos e com o campo progressista. Mas, mais do que isso, além das mil placas distribuídas em 2018, percebemos uma multiplicação dos usos do objeto e, consequentemente, dos sentidos gerados a partir desses usos. [...] Notamos que toda a mobilização em torno da placa, seja a partir do mote “Eles rasgam uma, nós fazemos 100” ou das manifestações realizadas posteriormente ao episódio da quebra, nos permite pensar que a placa Marielle Franco assume, aqui, uma tripla função: sinaliza o lugar, ressignificando-o e atribuindo presença simbólica a um corpo ausente; de outro lado, desvincula a ideia de lugar geograficamente referenciado, pois, na circulação midiática, a placa serve como sinalização da identificação política, do reconhecimento de valores e ideias partilhadas entre ativistas e, consequentemente, gera pertencimento ao campo progressista. Não obstante, também passa a ser elemento discursivo em disputa, acirrando embates tanto midiáticos como entre diferentes campos sociais, dentre eles o político, o qual já é parte intrínseca do assassinato da vereadora e ativista (Rosa; Freire, 2023, pp. 3-7).

Reconhecemos as placas e sua musealização como exercícios de vigilância comemorativa, ou seja, um conjunto de celebrações e ritos que visam encenar a imortalidade de determinados fatos e personagens, nos moldes apresentados por Pierre Nora (1993) quando concluiu que os lugares de memória nascem do sentimento de que não existe memória espontânea. O autor destacou a necessidade de criar espaços para manter a vitalidade dos lugares de memória, concluindo que “sem a vigilância comemorativa a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. [...] É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos” (p. 13).

A placa tornou-se um símbolo de resistência que sintetiza o enfrentamento a um conjunto de violências interseccionais: metáfora e metonímia de Marielle Franco, de suas pautas e do próprio campo progressista. Ao ser musealizada, sofreu tentativas de apagamento e, também, gerou enfrentamentos aos discursos museológicos hegemônicos, o que propiciou, ao nosso ver, um significativo espaço de anúncio e de denúncia (Freire, 1997).

2. Desafios de uma Educação Antirracista para as Relações Étnico-Raciais

Como herdeiro do pensamento colonial, o racismo estrutural (Almeida, 2019) se espalha em todas as instâncias sociais. Além de estruturar as relações de poder, a construção de

subjetividades e o modelo de economia, ele também é institucional e estruturante da educação. Com efeito, desde os primórdios da educação no Brasil, quando uma criança negra conseguiu ingressar em uma escola e teve uma aula ministrada por uma/um professora/or branca/o, nesse momento se iniciou um modelo de educação para as relações étnico-raciais que perdura em muitas instituições de ensino público e privado nesse país, e que está pautado na colonialidade do saber².

A bem da verdade, até o início do século XX, o que temos disponível na história da escolarização de negras e negros no Brasil são ínfimos registros de casos isolados de pessoas que, de forma precarizada, em um contexto de segregação racial, ousaram atuar em favor dessa população. Destacamos dois casos emblemáticos: as iniciativas de Antônio Cesarino e de Pretextato Silva.

Ainda que não haja muitos registros precisos sobre esse pioneiro negro, a historiografia nos assegura que a escola do Professor Pretextato dos Passos e Silva é uma das primeiras escolas voltadas para a população negra no Brasil, entre os anos de 1853 e 1873, na cidade do Rio de Janeiro (Silva, 2000). Pretextato era um homem negro e, a despeito da conjuntura sociorracial deletéria para os negros e negras do país, à época, adquiriu letramento escolar suficiente para solicitar para a Inspetoria da Instrução Primária e Secundária da Corte, órgão que era responsável pela regularização da educação, autorização para funcionamento de sua escola de primeiras letras (equivalente, na atualidade, aos anos iniciais do ensino fundamental), conforme o relato da historiadora Adriana Maria Paulo da Silva (2002). A referida escola atendia alunos pobres, muitos dos quais nem mesmo sobrenome tinham — o que evidencia a condição de exclusão e apagamento social enfrentada por essas crianças pretas e pardas (Sales; Passi, 2018).

Os poucos negros que conseguiram ter acesso à escola formavam um grupo bastante restrito, composto por homens negros livres ou libertos, maiores de 14 anos e vacinados, conforme o Decreto n.º 7.031³, de 6 de setembro de 1878, que exigia esses requisitos. Tal exigência legal evidencia a exclusão sistemática de mulheres negras e pessoas escravizadas para quem a educação escolar era praticamente inalcançável. O racismo e o sistema escravocrata

² Com o termo colonialidade, aqui nos referimos ao pensamento hegemônico que tenta doutrinar o exercício de liberdade de ser, pensar e viver das pessoas. A colonialidade encerra uma lógica que estabelece um padrão único de ser e estar no mundo, tentando suprimir subjetividades contra-hegemônicas.

³ Artigos 5º e 6º do Decreto 7031-A de 6 de setembro de 1878. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 7 nov. 2025.

vigente com suas longas e extenuantes jornadas de serviço forçado e a ausência de direitos humanos básicos tornavam quimérico o ato de aprender a ler e escrever.

É histórica a desigualdade sociorracial a partir da qual se configura a escolarização da população negra no Brasil. Ainda se faz presente uma educação das relações étnico-raciais centrada no atendimento dos interesses da branquitude (Bento, 2022), que negam à população negra tanto o acesso a uma educação de qualidade sociorreferenciada quanto a participação na produção do conhecimento. Essa lógica excludente consolidou uma estrutura educacional racista, que ainda hoje impõe desafios significativos à superação do racismo estrutural e da marginalização histórica reservada às pessoas negras no espaço escolar.

A antropóloga Irene Maria Ferreira Barbosa (1997) destaca um dos registros mais antigos da escolarização de pessoas negras no Brasil: o Colégio Perseverança ou Cesarino, que funcionou entre 1860 e 1876 e foi fundado pelo Professor Antônio Ferreira Cesarino e sua esposa Balbina Gomes da Graça, em Campinas, interior de São Paulo. Antônio Cesarino era um dos filhos de um negro alforriado que, em um gesto simbólico e transformador, vendeu as mulas que tinha para financiar os estudos do filho. Ele frequentou uma escola destinada a brancos, onde conseguiu se formar, e mais tarde, passou a lecionar ao lado das irmãs e de sua esposa (Sales; Passo, 2018).

A escola fundada por Cesarino e sua esposa, era voltada para meninas brancas, que recebiam instrução em leitura, escrita, operações matemáticas, além de ensinamentos voltados ao comportamento e às atividades domésticas, como regras de etiqueta, costura, bordado e culinária. Os recursos obtidos com as mensalidades das alunas brancas do turno diurno eram revertidos em aulas gratuitas para moças negras, no período noturno, e davam oportunidade de acesso à educação formal para esse grupo historicamente excluído (Santos; Oliveira; Oliveira; Gimenes, 2013).

A história da educação brasileira nos mostra que nossas escolas obedecem a um modelo de educação colonial. Mesmo depois da falsa abolição da escravatura, ainda é possível constataremos o racismo estrutural operacionalizar e legitimar o modelo escolar brasileiro.

Quando falamos em racismo estrutural nos referimos a algo que é maior e mais complexo do que relações interpessoais. Antes, tratamos de uma sociedade que se estrutura de tal modo que o poder econômico, o poder político e o poder de produção de subjetividades seja propriedade exclusiva de pessoas brancas. Falamos em racismo estrutural porque ele está na base de sustentação das relações sociopolítico-econômicas. É uma racionalidade de formação societária.

O que podemos auferir, a partir dos subsídios que nos são disponibilizados pelos estudos das relações étnico-raciais, é que o antirracismo é processual e só se constitui quando há um letramento racial crítico. Isso implica, sobretudo, o conhecimento, a apreensão e a internalização das questões históricas, sociais e políticas atinentes à branquitude entendida como um locus de identidade racial, de representatividade (Lima, 2023). Portanto, pessoas brancas que se pretendem não signatárias do racismo precisam partir da assunção consciente de que são racistas e que o racismo não deve ser lido como um atributo de moral, mas como uma aprendizagem sociocultural adquirida na condição de nascerem brancas em uma sociedade estruturalmente racista.

O racismo no Brasil é especialmente perverso e Sueli Carneiro (2018) nos explica em que termos se constituem a sua peculiar perversidade:

É nisso que reside a perversidade do racismo brasileiro: Na negação patológica da dimensão racial das desigualdades sociais; nos eufemismos que são utilizados para mascará-las; se não há negros nem brancos, como poderá haver políticas específicas para negros? Ou, o problema do Brasil não é racial e sim social ou o que há é um apartheid social! Na intransigente recusa de instituição de qualquer mecanismo redutor das desigualdades; na defesa maníaca de propostas que postergam para as calendas o enfrentamento dessa realidade. [...] (Carneiro, 2018, p.144).

Para fazermos frente ao racismo que é estrutural e estruturante, precisamos entender os elementos que o constituem e o sustentam, bem como compreender a engenharia com a qual opera. Nesse respeito, uma educação antirracista para as relações étnico-raciais oportuniza um letramento racial crítico que, por sua vez, desenvolve o sentipensamento⁴ antirracista com vistas ao efetivo agenciamento antirracista.

Destarte, é necessária uma reflexão responsável sobre essa conjuntura nefasta do racismo estrutural a partir da apresentação neste subitem daquilo que podemos considerar como variáveis importantes para o debate sobre a questão do racismo no Brasil. Deve-se analisar o que poderíamos denominar de colunas estruturantes do racismo estrutural, a saber: (1) as

⁴ Sentipensamento é um conceito muito difundido pelo sociólogo Orlando Fals Borda (2015). Ele o aprendeu com comunidades ribeirinhas na costa atlântica colombiana enquanto desenvolvia suas pesquisas cuja abordagem, conhecida como "Investigação-Ação Participativa" (IAP) ou "Pesquisa-Ação Participativa" (PAP), consistia em envolver as comunidades locais na pesquisa e no processo de tomada de decisões sobre questões que afetam suas vidas. Sentipensar é um conceito que integra o sentir (emocional) e o pensar (racional), buscando enfatizar a indissociabilidade entre essas dimensões humanas no processo de apreensão da realidade a partir das experiências vividas e da tomada de decisões. Para maior compreensão sobre o conceito, recomendamos Francielli Campiollo (2018).

colonialidades (do ser-estar, do saber e do poder); (2) a meritocracia e a desigualdade sociorracial; (3) o mito da democracia racial e (4) a branquitude e o privilégio branco.

Durante muito tempo, a democracia racial se tornou a base do capitalismo no Brasil, e o Estado brasileiro se isentou de responsabilidade pela população negra, se desobrigando de promover quaisquer políticas de ação afirmativa, porquanto, alegadamente, não existia racismo na sociedade brasileira. Nesses termos, ao longo da história do país, essa falsa harmonia racial “vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial” (Bento, 2002, p. 21). Igualmente, esse mito traz em seu bojo uma certa paz branca: o poder hegemônico mantém a ordem de um sistema de coisas que, por sua vez, corrobora para a manutenção do poder e do autoritarismo monorracial.

Respaldados na reflexão do sociólogo Anibal Quijano (2007), podemos dimensionar o quanto a colonialidade é intrínseca à lógica de poder capitalista, e lançar um olhar crítico sobre as dinâmicas de poder condicionadas desde o período colonial e que seguem perpetuando uma lógica de organização das instituições sociais, políticas e econômicas que constituem o sistema-mundo capitalista:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência social, quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2007, p. 93).

Com efeito, há uma colonialidade do poder, caracterizada por uma maneira específica de estruturação das relações de poder, que estabelece relações de dominação e subordinação. Inobstante, Nelson Maldonado-Torres (2007) nos chama atenção para uma particularidade dessa dinâmica de poder:

ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se manteve viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em todos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

A colonialidade do poder enfatiza a persistência das estruturas coloniais de poder mesmo após o fim do colonialismo político. Ela engloba duas dimensões interconectadas: a

colonialidade do saber e a colonialidade do ser-estar. Essas estruturas impactam as sociedades colonizadas, moldando as relações sociais, as classificações raciais, as formas de conhecimento e as estruturas de poder contemporâneas.

O psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (2008) nos explica que, quando aquela ou aquele que sofre tentativa de subalternização internaliza a desumanização que lhe vitimiza, há a acomodação social e, desse modo, temos aí uma engenharia necrófila em perfeita operação, que fortalece a colonialidade.

A colonialidade do ser-estar é essa força motriz que, como afirma Catherine Walsh (2008, p.138), *“es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon [...] se refiere como el trato de la ‘no existencia’”*⁵. É a colonialidade do ser que estabelece a negação metodizada do outro e, portanto, o esvaziamento da sua humanidade.

Essa colonialidade diz respeito à forma exploratória que afeta as identidades individuais, bem como as formas coletivas de ser e existir no mundo, incluindo as relações com o ambiente e a natureza. Assim, podemos compreender a maneira como as categorias raciais e étnicas, engenharia da modernidade ocidental, foram determinantes durante o período colonial e continuam a ser base importante para a estratificação social e a discriminação.

Como denuncia a pedagoga Catherine Walsh (2008), a colonialidade do ser-estar tenta invisibilizar a sabedoria ancestral negra: saberes e fazeres constituintes das identidades negras atravessaram o Atlântico, mas, ao chegar no território brasileiro, negros e negras de África passaram pelas experiências de sofrimento e morte, com ataques a sua cientificidade e intelectualidade, transmitidos de geração para geração, e a negação do direito de fruir e fluir a sabedoria da terra, os seus conhecimentos milenares, classificados como bruxaria, feitiçaria, demonismo.

Outra representação ideológica que estrutura o racismo é a meritocracia. Essa preconiza que ganhos e vantagens sociais como sucesso, posição social e recompensas devem ser distribuídos com base no merecimento individual, ou seja, nas habilidades, esforços e conquistas pessoais de cada pessoa:

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados o perfil racial dos

⁵ “É a que se exerce pela inferiorização, subalternização e desumanização: o que Frantz Fanon [...] designa como o tratamento da “não existência” (tradução nossa).

ocupantes reafirma o imaginário que, em geral associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cisnormatividade. Completam o conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos os meios de comunicação – com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes (Almeida, 2019, p. 51).

Falamos em ideologia, aqui, com base no pensamento da professora e filósofa Marilena Chauí (2004, p. 41), a saber: “uma das formas da práxis social: aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade”. A ideia subjacente da ideologia da meritocracia é que aquelas pessoas que, por assim dizer, trabalham mais, também alcançam mais e, portanto, devem ser recompensadas com posições mais elevadas na sociedade e benefícios econômicos.

A tese de que todas as pessoas têm iguais condições materiais de existência e acesso equânime às oportunidades e recursos para desenvolver o seu potencial é tão perversa quanto ardilosa, uma vez que atribui a responsabilidade pelas desigualdades estruturais profundas – tais como a falta de acesso igualitário a educação, saúde, mundo do trabalho, moradia, alimentação de qualidade sociorreferenciadas às próprias pessoas vitimadas. Essas desigualdades impedem algumas pessoas de alcançarem seu potencial máximo, independentemente dos esforços que façam ao longo de toda uma vida.

Igualmente falaciosa é a ideia de que a sociedade é imparcial e que a discriminação racial não influencia a oferta ou ausência de oportunidades, sendo que grupos contra-hegemônicos, notadamente a população negra, enfrentam discriminação sistemática em várias situações sociais, como a busca por empregabilidade ou acesso à justiça, o que limita ou anula oportunidades. A distribuição desigual de riqueza e a herança de privilégios tornam abismal o espaço que separa as condições de vida entre determinados agrupamentos raciais. Uma minoria quantitativa de pessoas, oriundas de famílias brancas, ricas e privilegiadas têm garantias atávicas ao grupo ao qual pertencem, independentemente de fazerem ou não movimentos em busca do que aspiram. Enquanto isso, a maior parte da população, majoritariamente constituída de pessoas negras e/ou das camadas mais pobres, segue lutando para existir. A professora e antropóloga Suzana Moura Maia (2017) fala sobre o modelo individualista ocidental sobre o qual se debruça a ideologia da meritocracia brasileira, dizendo que essa é:

uma perspectiva de acordo com a qual o indivíduo ocupa uma determinada posição na hierarquia social devido ao seu próprio mérito, ou vontade e capacidade individuais. Tal perspectiva negligencia a relação dos indivíduos com seu grupo social, e torna apenas coincidente o sucesso individual e o fato de o vencedor pertencer a camadas privilegiadas da população, com acesso a

bens materiais e simbólicos que são negados à maioria da população (Maia, 2017, p. 97).

O debate da meritocracia implica uma questão interseccional (Collins, 2024), que envolve classe, gênero e, sobretudo, a questão racial. A esse respeito, é digno de nota que, diferentemente das levas de imigrantes europeus, gentilmente convidados a vir construir uma nova vida em terras brasileiras – acolhidos como que em “sua nova casa” – a população negra afro-originária, desde a (dita) abolição da escravatura em 1888, é despejada nas ruas do país sem lastro social, sem auxílio financeiro, sem direito à terra, sem acesso à educação, sem nome, em condições, apenas, de reproduzir a precarização e a miséria. Essa população, além de submetida ao degredo, era também culpabilizada pelo discurso meritocrático: teria aquilo que merecia, isso é, aquilo pelo que lutasse para conseguir.

Diante do exposto, é inconcusso que a relação entre meritocracia e desigualdade sociorracial é de retroalimentação tal qual a colonialidade do poder e o capitalismo ou a branquitude e o racismo: sustenta uma retórica de progresso e desenvolvimento à expensa da exploração da mais-valia e da precarização das vidas que, historicamente, continuam sendo alvo de um projeto de submissão por parte de um poder hegemônico branco.

A respeito da branquitude, precisamos entender: é um lugar racial relacional de superioridade no qual pessoas brancas fazem parte independentemente de serem signatárias ou não desse localismo. A branquitude oportuniza que se beneficiem de uma condição de humanização – “naturalmente” disponível apenas a elas, pessoas brancas. Essa condição, estabelecida pelo poder hegemônico, lhes confere, desde o nascedouro, a dignidade de fruir a vida e os estímulos para expandir a sua subjetividade e os meios para adquirirem e sofisticarem tecnologias de *performances* sociais. Essas pessoas, pelo fato de serem brancas, ocupam lugares de privilégios e adquirem benefícios e acessibilidades sem, muitas vezes, sequer precisarem os requerer. Mas, quando analisamos a branquitude, é importante não perdermos de vista um aspecto estudado pela psicanálise, que está presente nas relações raciais hierarquizadas e que nos é destacado pelo cintilante pensamento negro da psicóloga e ativista Maria Aparecida da Silva Bento – também conhecida como Cida Bento (2002) –, a saber, a projeção patológica ou falsa projeção.

Para Cida Bento (2002), na verticalização das relações raciais há um contraste objetivo entre o “amor narcísico” e o “ódio narcísico”. Ela argumenta que, enquanto o “amor narcísico” é pautado na busca pela identificação, o “ódio narcísico” fundamenta-se na desidentificação. Essa argumentação provocativa da autora é fundamental para compreendermos a razão de ser

da branquitude e o próprio sistema de branqueamento, uma vez que lança luz sobre a projeção que a pessoa branca faz sobre a pessoa negra, uma projeção que se origina no medo, que é “cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios” (*ibidem*, p. 14). Igualmente, a branquitude educa o olhar das pessoas brancas para a não racialização de si mesmas, mas, para a sua autocompreensão como humanas, como pessoas, “como o normal”. Já a representação de racializado é construída para todas as ditas “outras” pessoas que, por não serem brancas, são consideradas como “a diferença”, e é justamente essa representação do “outro como arauto do mal” (*ibidem*, p. 12) que tem sido justificativa para toda sorte de violências. Quando, excepcionalmente, pessoas brancas se permitem fazer uma leitura racial de si mesmas, essa se dará na perspectiva da hierarquização racial: o negro é configurado como a diferença e essa diferença é, necessariamente, inferiorizada em um ranqueamento racial que dará lugar para ações racistas.

O privilégio branco, podemos afirmar, é esse conjunto de vantagens de ocupar um lugar que é a branquitude: vantagens disponibilizadas exclusivamente às pessoas brancas. É a partir da branquitude que uma pessoa branca tem ao alcance da sua vontade, ou de um esforço mínimo, tecnologias sociopolíticas que corroboram para a sua dignidade humana, para a proteção e o fortalecimento: da sua integridade moral e física, do seu direito de ir e vir (liberdade societária de deslocamento ou permanência); da mobilidade social; da proteção de valores morais; de oportunidades de acessos, do alcance e inserção em lugares socialmente estratégicos, do benefício da dúvida em contextos controversos dentre outros apanágios possíveis única e exclusivamente a pessoas brancas a partir da sua fenotípia.

O privilégio branco é fruto dos episódios do racismo cotidiano, entendendo-se que vantagens são construídas e concedidas sob a égide do racismo. Por outro lado, a supremacia branca refere-se a lógica de dominação, hierarquização e controle dos sistemas de poder ocupando-se então de moldar o mundo a partir dos interesses de pessoas brancas, administrando todos os recursos materiais e simbólicos e apenas distribuindo entre pessoas brancas (Melo; Schucman, 2022, p. 22).

Evidentemente, como ressalta a psicóloga e professora Lia Vainer Schucman (2020, p. 68), “a representação hegemônica da branquitude como um privilégio” não assegura uma vida de qualidade diferenciada satisfatória a todas as pessoas brancas, uma vez que a vida de todas as pessoas “é guiada não apenas pelos fatores estruturais, como as ideologias, e a representação, mas sim por uma sobreposição de fatores”. Há pessoas que, apesar de brancas, são pobres, estão desempregadas, estão cumprindo pena no sistema carcerário, ou sofrendo outros revezes

na vida, mas, ainda assim, lhes é possível ter esperança, podem acessar a solidariedade humana e o beneplácito de pessoas consideradas semelhantes, pelo menos, naquilo que as humaniza.

Podemos estabelecer um quadro imagético comparativo, apenas a título de compreensão, para nos ajudar a entender como ocorre o privilégio branco: quando uma pessoa branca é presa em uma abordagem policial, mesmo nesse revés, a ela será garantido o direito de defesa e da vida. A mesma situação envolvendo uma pessoa negra, não raro, tem como consequência a morte envolta em mistério ou o desaparecimento do seu corpo, o que provoca marchas e campanhas de comoção nacional como a que segue em vigor e pergunta: “Cadê o Amarildo?”⁶.

A pedagoga e ex-ministra da Igualdade Racial do Brasil, Nilma Lino Gomes (2017) advoga a importância de nos atermos às conquistas e, com esperança, seguirmos em frente, à luz do Movimento Negro ao qual considera um dos principais atores políticos responsáveis pela nossa reeducação no percurso em que seguimos e por nos estimular a seguir lutando. Apesar das muitas violências e dos grandes desafios que a população negra ainda enfrenta no Brasil na luta a favor das suas vidas, da democracia e “contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado” (Gomes, 2017, p. 20), temos uma legislação antirracista no Brasil. Por exemplo, a Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003 é um ponto de inflexão na histórica luta dos movimentos negros – e das negras e negros em movimento – no enfrentamento dessa conjuntura nefasta racista brasileira, e oportuniza debates sobre a presença negra na/da história do Brasil, sobre a valorização da dignidade humana da pessoa negra.

3. MARCAS REAIS EM CORPOS DE PEDRA

Porquanto ciência social aplicada, a Museologia agencia o seu comprometimento com a vida a partir do fato museológico (Guarnieri, 2010) e promove o debate sobre o uso social da memória na perspectiva sócio-histórica, notadamente contemplando a concepção de história dos ditos “povos sem história”, que ecoa a voz dos “[...] iletrados, que valoriza os vencidos, os marginais [...] operários, negros, mulheres” por meio das suas narrativas (Joutard, 2006, p. 45).

⁶Referência ao desaparecimento do senhor Amarildo Dias de Souza, homem negro, ajudante de pedreiro que em 14 de julho de 2013 quando foi abordado e detido por policiais militares, na porta da sua casa, na Favela da Rocinha, no Rio de Janeiro/RJ, e conduzido em direção a sede da Unidade de Polícia Pacificadora do bairro e nunca mais foi visto.

Portanto, uma Museologia biófila⁷ assume a responsabilidade de operar seus pressupostos teórico-metodológicos em favor da vida de qualidade sociorreferenciada. Isso ocorre não apenas no atendimento às demandas sociais que lhes são atinentes mas também na provocação às pessoas, a partir da Emarer, de fazerem uso social da memória e da cosmopercepção de si mesmo e da realidade na qual se inserem.

Consideramos Emarer uma proposta de educação formal de responsabilidade do campo museal, que articula os instrumentos e recursos museais em prol de uma política pedagógica antirracista. A Emarer tem o antirracismo como *ethos* no agenciamento da sua pedagogia museal. Em defesa do exercício de direito de memória, com vistas à transformação social positiva, a Emarer agencia sua prática interdisciplinar no estímulo à ação-reflexão-ação⁸, tríade metodológica proposta pela pedagoga e professora Urânia Freitas (2018):

Todo o fazer implica uma reflexão, e toda reflexão implica um fazer, uma ação. Dentro disso, parte-se da articulação teórico-prática para construir o conhecimento. Ou seja, o primeiro movimento, antes explicitado de ação-reflexão, junta-se agora a um segundo movimento: novamente a ação, mas uma ação diferente da primeira, como uma espiral do saber e sempre em processos de avaliação dos avanços e/ou retrocessos na reflexão sobre a prática (Freitas, 2018, p. 85).

Nessa direção, a escolha de temas para musealização – aspecto importante do saber-fazer museológico –, se volta para a educação na luta contra o modelo de sociedade calcado na lógica da colonialidade moderno-capitalista. Os temas influenciam todas as esferas da vida social e, dentre outras iniquidades, promovem a exploração de pessoas e da natureza, uma cultura de consumo desenfreado que provoca uma educação necrófila.

Destarte, a questão fulcral a ser observada é: quais conceitos de educação ordenam as Museologias? Essa é uma questão de grave relevância para a percepção do nível de comprometimento do campo museológico com a formação crítica dos sujeitos e no processo de construção do letramento racial crítico. É também nesse sentido que defendemos uma Emarer e, a partir desse sentipensamento, a necessidade da Emarer para o letramento racial e para a garantia de uma abordagem antirracista nas políticas de educação. Essa perspectiva tem por base pressupostos teórico-metodológicos efetivamente comprometidos com o combate ao racismo estrutural que dizem respeito a dignidade e valorização das vidas das pessoas negras e

⁷ Nos referimos a uma Museologia que pensa e age em favor da vida e que, portanto, é antirracista e se levanta contra toda e qualquer forma de opressão ou tentativa de padronização.

⁸ Essa reflexão dialoga estreitamente com o que o educador Donald Schön (1995) chama de reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

de todas as demais pessoas racializadas pela ideologia supremacista branca e que, portanto, historicamente sofrem invectivas de subalternização e aniquilamento por parte da branquitude.

France Winddance Twine e Amy Steinbugler (2006) afirmam ser possível que pessoas brancas desaprendam o racismo desde que façam, pelo menos, dois importantes movimentos: antes de tudo se identificar racialmente como brancas e, subsequentemente, adquirir o que denomina “*racial literacy*”, conceito traduzido para o português pela psicóloga e professora Lia Vainer Schucman (2021) como letramento racial. Vainer, que também é uma das principais difusoras desse conceito no Brasil, nos explica que, com letramento racial, Twine e Steinbugler se referem a:

um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social. Esta prática inclui: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Schucman, 2021, p. 182).

Igualmente, quando uma profusão de memórias e identidades flui para a ágora museal⁹, a responsabilidade dos museus e processos museais com a formação do letramento racial crítico e com o criticismo político deve ser condição *sine qua non* para a episteme antirracista do projeto político-pedagógico e seus desdobramentos. Dito de outro modo, a postura institucional influenciará sobremaneira a medida com que o exercício crítico da dimensão educacional dos/nos museus participará na ampliação daquilo que Ulpiano de Meneses (2000, pp. 94-95) chama de “capacidade de separar, distinguir, circunscrever, levantar diferenças e avaliá-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na *complexidade* da vida de todos os dias e nas transformações mais profundas de tempo rápido ou lento” .

Nesse sentido, também é necessário questionar até que ponto a educação museal proposta é empoderadora no sentido de atuar em favor da autonomia dos sujeitos, pois e entendemos que a educação se propõe a transformar vidas. É a propósito dessa dimensão da

⁹ Entendemos que os museus podem estimular o debate de ideias e cosmopercepções, de forma a garantir espaço para as diferentes narrativas, como uma ágora.

educação no estímulo à autonomia para a transformação social que Meneses (2000) cita o educador John Dewey, asseverando que:

Educar é garantir ao indivíduo condições para que ele continue a educar-se. Em outras palavras, educar é promover a autonomia do ser consciente que somos – capazes de proceder a escolhas, hierarquizar alternativas, formular e guiar-se por valores e critérios éticos, definir conveniências múltiplas e seus efeitos, reconhecer erros e insuficiências, propor e repropor direções (Meneses, 2000, p. 94).

Nos tempos atuais nos confunde a escalada da onda neo-fundamentalista, reacionária, conservadora que tem ocupado espaço cada vez maior nos espaços midiáticos e nas instâncias deliberativas. Pululam movimentos de criminosos articulados em torno da promoção do ódio e da difusão de notícias falsas, de discursos apologéticos à violência contra pessoas negras, LGBTQs, nordestinas, imigrantes e outros grupos contra-hegemônicos, e cuja lógica necrófila se pauta, no oxímoro: “liberal na economia, mas conservador nos costumes”, como dito pelo banqueiro e então presidenciável pelo Partido Novo, João Amoedo. O autor dessa fraseologia expressa uma ideia aparentemente contraditória, mas, a pesquisadora no campo do Direito, Lara Pinto, nos explica que, na verdade:

congrega bem esse entendimento de “movimento econômico, mas não político”. Foi popularizada durante as eleições de 2018 quando em uma entrevista ao programa televisivo Roda Vida, o então candidato do Partido Novo, João Amoedo, se definiu como “liberal na economia, mas conservador nos costumes”, sendo essa a primeira vez em que a frase foi utilizada na disputa presidencial e logo tomou conta das redes sociais, apesar do candidato não ter tido projeção nos debates (Pinto, 2020, p. 18).

Portanto, é urgente debatermos o papel da Emarer no contexto das dimensões sociais dos museus/processos museais; considerando a responsabilidade da educação em/nos museus para além das questões intrínsecas ao objeto musealizável/musealizado (por exemplo, coleta e conservação, tipologia de acervo, sua disposição expográfica etc.). Com isso, avança-se para uma reflexão responsável sobre sua relação com a memória no espaço-tempo e o sentido político-pedagógico da invocação do passado: qual é a proposta política de uso da memória? Que relação com o passado-presente está sendo estabelecida? Quem invoca o passado, como e com que propósito(s)? Se memória é campo de conflito – conflito de interesses políticos, de poder, conceitual, de discursos... –, também o é a educação.

A educação tem sido uma preocupação constante no campo museal contemporâneo e tem estimulado muitas reflexões sobre a relação entre o papel social da educação e a fruição da memória, o que tem feito com que a educação seja compreendida pelo campo museal não

apenas “como campo estratégico e de extraordinário potencial”, segundo aponta o historiador Ulpiano Menezes (2000, p. 93), “mas até como aquele capaz de justificar por si” mesmo a sua razão de ser e, até mesmo talvez “redimi-la dos pecados do passado, como o elitismo, o estetismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos etc.” Não obstante, Menezes alerta para os riscos de a educação se converter em uma:

cômoda tábua de salvação, **anestesiando as consciências e responsabilidades profissionais** que não se empenham nas exigências amplas, rigorosas e profundas que a ação educacional imperiosamente determina. A simples boa intenção, neste como em outros casos, pode redundar em danos e omissões graves (Menezes, 2000, p. 93, grifos nossos).

Os museus (bem como os demais processos museais) evidenciam, respectivamente, um determinado projeto político (e esse será, definitivamente, o definidor do modelo de gestão), e a própria concepção que constituirá essa instituição, como assinala o museólogo e professor Mario Chagas (2011), para além de democratizar o acesso ao/no museu:

O museu está passando por um processo de democratização, de resignificação e de apropriação cultural. Já não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus instituídos, mas sim de democratizar o próprio museu compreendido como tecnologia, como ferramenta de trabalho, como dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa com o passado, o presente e o futuro (Chagas, 2011, p. 5).

É necessário democratizar a concepção de museu, o que implica um projeto político que irá determinar também o nível de comprometimento/envolvimento político museal com as questões candentes da sociedade, trazidas pelos públicos como demandas oriundas do museu enquanto provocação e estímulo à reflexão sobre o espaço-tempo. Igualmente, o pensamento pedagógico do museu é uma escolha política diretamente relacionada à comunicação com os seus públicos.

Os museus são laboratórios possíveis para experiências de uso social da memória e podem contribuir significativamente para o processo educacional formador, de forma a oportunizar a expansão das ações educativas para além da ambiência escolar. Além disso, os processos museais viabilizam experiências e vivências que podem, por meio de ações sensíveis, com propostas e práticas educativo-culturais, favorecer a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos. Essas memórias são entendidas como reelaborações e resignificações da dinâmica social – bem como oferecer aos seus públicos propostas de (re)construções e (res)significações de narrativas.

Todavia, os públicos também têm seus próprios repertórios de vivências e experiências que constituem elementos para a formação da sua visão de si mesmos, da musealidade das coisas¹⁰. Portanto, em atenção às dimensões sociais do museu, as memórias vividas ou experienciadas devem ser comunicáveis, compartilháveis, ou, a bem-dizer, intercambiadas: isso demanda estratégias responsáveis de mediação, ou o museu estará a serviço do silenciamento, do enimesmamento dos sujeitos, da invisibilização das memórias e das pautas reivindicadas pelas urgências do tempo sócio-histórico.

Tais quais faces de uma mesma moeda, a colonialidade e a modernidade estabelecem uma espécie de simbiose, e o racismo exercerá a axial função de organizar internamente as relações sociais e hierárquicas com as quais opera a modernidade. À luz do pensamento decolonial¹¹, podemos entender a importância do racismo para a modernidade/colonialidade como princípio organizador e estruturador das relações de poder. Segundo Valdemar Lima (2023), a decolonialidade¹² nos oferece subsídios importantes para uma leitura crítica da modernidade/colonialidade como um projeto civilizatório e regenerador e como histórica luta de grupos que sofrem tentativas de dominação por esse projeto.

Dentre os principais efeitos deletérios à vida que o modelo capitalista inflige à sociedade contemporânea, destacamos o racismo que é base instrumental do capitalismo e, como nos alerta Franz Fanon (2010), não podemos dissociar o racismo da sua relação direta com a base

¹⁰ Apropriamo-nos, aqui, do conceito “*Internet of Things*” (Internet das Coisas) de autoria do pesquisador britânico Kevin Ashton do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Segundo Kevin Ashton (2015), “Internet das coisas” se relaciona à ideia de que “a rede de comunicações humana (exemplificada na internet) e o mundo real das coisas precisam se encontrar. Um ponto de encontro em que não mais apenas “usaremos um computador”, mas onde o “computador se use” independentemente, de modo a tornar a vida mais eficiente. Os objetos – as “coisas” – estarão conectados entre si e em rede, de modo inteligente, e passarão a “sentir” o mundo ao redor e a interagir”, ou seja, haverá uma conectividade de diferentes utensílios do dia a dia, sensíveis à internet. Nessa analogia, nos referimos à “musealidade das coisas” para designar o potencial de diálogos e construções de narrativas entre as memórias, os objetos e as pessoas.

¹¹ Utilizamos o conceito decolonial para nos referir ao ativismo de base ético-política antirracista de grupos que resistem historicamente, resistem à colonialidade do poder, do ser, do saber, do pensar, do viver, do sentir e do pensar, articulando-se em defesa dos seus direitos de existir e de performar suas subjetividades, corporeidades e de produzir conhecimentos, saberes, fazeres, formas outras de organização da vida e do viver.

¹² A opção pela terminologia decolonialidade e não descolonialidade se dá pelo entendimento que decolonialidade se funda na perspectiva epistêmica da impossibilidade de se transitar de um estado colonial para um estado não colonial, neutro de colonialidade, livre dos efeitos e marcas da colonialidade. O conceito de descolonialidade, por sua vez, se origina da ideia de descolonização que se refere às experiências de independência das colônias africanas e asiáticas. Antes, concordamos com Walsh (2013), quando afirma que a luta contra os legados do colonialismo é contínua e complexa, muito além da mera descolonização política, e busca a criação de alternativas e novas formas de conhecimento e relações de poder que não tenham a colonialidade como referência.

econômica societária. Com efeito, o capitalismo e o racismo estrutural são indissociáveis, estão intrinsicamente ligados, sendo o racismo utilizado pelo capitalismo para justificar e manter as desumanas relações de poder e exploração (escravização) das pessoas nesse sistema opressor.

Ciente e consciente da urgência do debate racial na contemporaneidade, a Museologia pode se posicionar no enfrentamento à necrofilia do racismo estrutural: um processo que opera no campo das afetações e que parte da ideologia supremacista branca que se empenha, por séculos, na desumanização de tudo o que não coaduna com a branquitude. Assim, atua em diálogo com tecnologias ancestrais, como o aquilombamento. Luta, resistência e ginga museológicas atua contra a barbárie que aflige, historicamente, a população negra no Brasil, descendente de pessoas brutalmente arrancadas de África pelo escravismo europeu e submetidas a toda sorte de vitupérios físicos e morais, a privação de liberdade, de subjetividade e de memória. Nesse propósito de confrontação, emerge a Museologia biófila que busca se aquilombar, observando como pode atuar de modo efetivo no fortalecimento de subjetividades de grupos que historicamente sofrem tentativas de subalternização e aniquilamento.

Dizemos que a Museologia pode se aquilombar no enfrentamento e erradicação do racismo por entender o aquilombamento em perspectiva, com base na reflexão da educadora Stéfane Souto (2020). Ela nos dá a dimensão da importância dessa articulação política explicando que se aquilombar é um movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo, o que implicaria a assunção de uma “postura de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político” (*ibidem*, p. 141). Igualmente, em seus estudos das relações étnico-raciais no Brasil, a historiadora Beatriz Nascimento (2006) sinaliza para o caráter ideológico do quilombo, como espaço gregário e de resistência, que extrapola a ideia de quilombo localizada no período escravagista colonial e assume, na contemporaneidade, a forma de articulações sociopolíticas de resistência e defesa da vida de qualidade sociorreferenciada para grupos que sofrem tentativa de aniquilamento por parte da colonialidade do poder, do ser/estar e do saber.

4. Enfrentando violências interseccionais: a musealização da Placa Rua Marielle Franco entre a denúncia e o anúncio

A musealização pode produzir efeitos variados em decorrência das intenções dos agentes que operacionalizam “a aplicação das ações museológicas de pesquisa, preservação e

comunicação, a partir da qualificação do fazer cultural” (Santos, 1999, p. 1), o que evidencia o aspecto seletivo, conflitivo e hierárquico que ainda é conferido aos objetos e às memórias que eles acionam. Portanto, por meio de procedimentos museológicos de salvaguarda (conservação e documentação), comunicação (exposição e ação educativo-cultural) e pesquisa, é possível denunciar, conscientizar sobre injustiças ou reproduzir violências:

A musealização consiste em um conjunto de processos seletivos de caráter infocomunicacional baseados na agregação de valores a coisas de diferentes naturezas às quais é atribuída a função de documento, e que por esse motivo tornam-se objeto de preservação e divulgação. Tais processos, que têm no museu seu caso privilegiado, exprimem na prática a crença na possibilidade de constituição de uma síntese [memória] a partir da seleção, ordenação e classificação de elementos que, reunidos em um sistema coerente, representarão uma realidade necessariamente maior e mais complexa (Loureiro, 2012, p. 2).

Ao compreender a musealização como processo infocomunicacional, evidenciamos procedimentos que dizem respeito ao fluxo de informações vinculado à produção, representação, organização, armazenamento, disseminação, recuperação, acesso e uso da informação (Magaldi, 2017). Nesse aspecto, a atribuição da documentalidade resulta de um conjunto de processos seletivos que pode, conforme Paulo Freire (1997), denunciar e anunciar.

Cristina Bruno (2000, p. 2) reconhece que a Museologia pode orientar e organizar “as formas de perseguição ao abandono e tem a potencialidade de minimizar os impactos socioculturais do esquecimento a partir dos processos de musealização que, por sua vez, educam para o uso qualificado do patrimônio”. Todavia, a pesquisadora também reconhece que a história das instituições museológicas, “em geral, tem evidenciado uma reiterada cumplicidade com roubos, saques, espoliações, colonialismo e depredação e que os processos de musealização representam - muitas vezes - os olhares relacionados com o etnocentrismo exacerbado, com os vendedores e com o poder” (Bruno, 1999, pp. 333-334)

Sublinha-se o entendimento de Waldisa Rússio Guarnieri (2020) quando concebeu a musealização relacionada ao potencial informativo e comunicacional, e se preocupa com a “[...] *informação trazida pelos objetos (lato sensu)* em termos da documentalidade, testemunhalidade e fidelidade” e conclui que “é a partir dessa *memória musealizada* e recuperada que se encontra o *registro* e, daí, o conhecimento suscetível de informar a ação” (pp. 83-84, grifos da autora).

Essa orientação pode ser expandida ao pensamento museológico que se torna um exercício prévio sobre o gesto de musealização (do museável para o musealizado) ou, uma

“imaginação museal”, conforme o conceito elaborado por Mario Chagas (2003, p. 64), compreendida como “capacidade singular e efetiva de determinados sujeitos articularem no espaço (tridimensional) a narrativa poética das coisas”. É uma operação seletiva de intenções e gestualidades para a produção de determinadas matrizes discursivas ou tendências de pensamento que podem gerar experimentações museais, compreendidas como espaços de produção, arquivamento e circulação de memórias erigidas a partir da “linguagem das coisas”.

Partindo desse entendimento, o pensamento museológico seria a sistematização da imaginação museal, o que resultaria na configuração de diferentes imaginações com compromissos variados, algumas, inclusive, comprometidas com a reprodução ou com o enfrentamento de violências. Por outro lado, as experiências concretas geram novas “imaginações museais”, em um movimento contínuo de constantes reinvenções.

Nesse aspecto, nem toda “imaginação museal” consiste em um modo de democratizar os museus e processos museológicos. Algumas são comprometidas com a imposição de limites, com a manutenção e reprodução de leituras disciplinadoras do mundo. Outras, marcadas pela indisciplina e pela emergência de vontades de memória, atualizam a potência de uma imaginação que deixou de ser prerrogativa de alguns grupos sociais. É nesse devir em potencial que a imaginação museal transubstanciada via musealização evidencia, por exemplo, a potencialidade da reprodução ou da denúncia das violências.

Essa perspectiva se traduz no que Joseania Miranda Freitas (2023, p. 280) compreende como “quietude museal” ou “sossego museal”, ou seja, o modo como as exposições museológicas mantêm padrões hegemônicos e “insistem na cristalização do apogeu, mantendo o estilo de glorificação colonial-imperial-escravista como algo estável, inquestionável”. Desse modo, a musealização pode produzir violências inclusive interseccionais a exemplo das identificadas em alguns museus:

Esses museus têm delegado aos setores educativos a tarefa de tratar sobre a relação do acervo com seus contextos e biografias. Temos, geralmente, “silêncios” na exposição e muito trabalho para as equipes educativas darem conta. Por esse motivo, a minha fala de hoje resulta dessas “inquietações” ao observar o “sossego museal” nas exposições de longa duração dos museus de arte decorativa, aqui no Brasil e no exterior, em antigas metrópoles coloniais e em suas velhas colônias, principalmente. “Sossego” que perpetua “lógicas conservacionistas”. [...] Entendemos que a permanência dessas “lógicas” em pleno século XXI deva continuar a inquietar a classe de profissionais de museus (Freitas, 2023, p. 281).

Essas discussões são potentes para a compreensão daquilo que Patrícia Hill Collins (2024, p. 11) definiu como violências interseccionais ou intersecções letais em suas análises das relações entre violência e poder. Segundo a autora, essas intersecções consistem em “espaços de dominação política nos quais a morte, ou a ameaça de morte, é evidente. [...] Formados, por exemplo, por uma convergência entre a desigualdade de raça e a de gênero”. Portanto, argumenta que, se as relações de poder são interseccionais, é possível visualizar as violências delas resultantes também como interseccionais. Além de problematizar o modo como essa violência opera, Patrícia Hill Collins (2024) também apresenta possibilidades de enfrentamento a essas intersecções letais e às injustiças delas resultantes. Trata-se, portanto, de mobilizar uma lente interseccional para compreender, definir e resistir às múltiplas violências oriundas das convergências entre heteropatriarcado, racismo e capitalismo.

Em sua análise sobre a violência e o poder das ideias, Patrícia Hill Collins (2024) analisou a trajetória de Marielle Franco como síntese de diversas expressões de violência que afetam as mulheres brasileiras:

Franco não foi morta apenas por fazer aquele discurso na Câmara do Rio de Janeiro. No que diz respeito a pessoas como ela, situadas em intersecções letais de gênero, raça, sexualidade e classe, falar a verdade sobre suas ideias pode ser uma grande ameaça para quem está no poder. Viver visivelmente em um corpo honesto como uma mãe lésbica negra e falar sobre isso pode gerar violência interseccional – mas também ajudou Marielle a ganhar uma sensação de liberdade. Como mulher negra em um país com elevados níveis de pobreza e onde mais da metade da população é negra, Franco sabia que ameaçava as ideias tradicionais de gênero, sexualidade, raça e classe. Mas foi visível e eloquente mesmo assim. Recusou-se a moderar suas opiniões, apesar de estar sob vigilância. **Desafiar os efeitos da violência interseccional sobre homens e mulheres negros é uma coisa; desafiar o sistema de ideias que explica e legitima a violência interseccional sancionada pelo Estado é outra.** Uma política do corpo honesto gera essas contradições entre risco e recompensa (Collins, 2024, p. 92, grifos nossos).

A criação de celebrações públicas em homenagem a Marielle Franco (e outros ativistas) também consiste, em nossa leitura, em formas de enfrentamento à violência interseccional sancionada pelo Estado, a exemplo da criação de monumentos em sua homenagem, da nomeação de espaços públicos e da musealização de suas ideias e de aspectos de sua trajetória¹³. O *Dicionário de Favelas Marielle Franco* traz um verbete dedicado ao mapeamento

¹³ No âmbito museológico, destacamos a homenagem na segunda edição da exposição “O MAFRO pela vida contra o ‘genocídio’ da juventude negra” realizada em 2018 no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia, em Salvador. A equipe curadora inseriu na exposição, um dia após o assassinato da vereadora, “uma imagem de Marielle, acompanhada de um par de rosas e da expressão MARIELLE FRANCO, PRESENTE, abaixo da obra A Ira de Xangô” (Teixeira, 2021, p. 306).

de algumas dessas homenagens que monitora manifestações artísticas e intervenções urbanas, categorizadas em pipa, brincos, tatuagens, camisetas, bandeira de bloco, escultura de madeira, costura e crochê, placa de logradouro, bonecas de feltro, bloco de carnaval, nome de dicionário, festas e propostas artísticas como *performances*¹⁴.

No caso em análise, é possível reconhecermos a existência de uma metapoética ou metacelebração visto que consistiu na musealização de uma placa de rua em homenagem à vereadora:

A placa possui duas versões: a primeira, produzida em 20 de março de 2018, segue o padrão do município do Rio de Janeiro. Em primeiro plano, sob fundo azul, o nome da rua e breve descrição. Abaixo, uma faixa branca com os números dos quarteirões e do CEP. Nesta versão, o texto informa: “(1979-2018) Vereadora, defensora de Direitos Humanos e das minorias, covardemente assassinada no dia 14 de março de 2018”. O número do CEP indica a rua Joaquim Palhares, local do extermínio. A placa foi colocada na Cinelândia como um ato popular de homenagem. Meses depois, foi retirada de lá e quebrada propositalmente por candidatos a deputado estadual e a governador em ato de campanha eleitoral, sob alegação de não ser oficial. Logo foi reproduzida em gráficas de todo país, o que ensejou apropriações privadas e públicas. Esta versão da placa foi utilizada no ato de 14 de outubro de 2018, derivado da campanha de crowdfunding “Eles rasgam uma, nós fazemos cem”, produzida pelo jornal Sensacionalista. A campanha de desagravo atingiu sua meta em 20 minutos e reuniu doadores(as) de todo o país. O ato foi planejado como um flashmob, no qual os participantes desenharam o nome “Marielle” com as mil placas produzidas, em frente ao Palácio Pedro Ernesto, na Cinelândia, sede da Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro. Esta foi a versão doada ao Museu Histórico Nacional, como consta na ficha de documentação museológica, categorizada na classe “Objetos cerimoniais”, subclasse “Objetos comemorativos”. A segunda versão da placa é a oficial, inaugurada pelo prefeito Eduardo Paes no dia 14 de março de 2021, três anos após o extermínio da vereadora. Tem os mesmos dados do nome e datas de nascimento e morte, contudo a descrição se altera para “Mulher negra, favelada, LGBT e defensora dos direitos humanos”. Abaixo, na seção branca, os dizeres “Brutalmente assassinada em 14 de março de 2018 por lutar por uma sociedade mais justa” (Costa; Silva, 2022, pp. 461-462).

As pesquisadoras Carine Costa e Cláudia Rose Silva (2022, p. 462) informam que o Museu da Maré e o Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, incorporaram a reprodução da placa aos seus acervos. Sublinham que, no âmbito do Museu da Maré, a placa foi doada por Sidney, dono de uma gráfica, e assumiu uma perspectiva biográfica, em virtude dos vínculos afetivos e familiares com a localidade, sendo “exposta no ‘Tempo do Cotidiano’, próxima à instalação da

¹⁴ Disponível em:

https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Mapeamento_das_homenagens_a_Marielle_Franco. Acesso em: 7 nov. 2025.

‘vendinha’ de seu avô, seu Francisco”. Destacam que, no caso do Museu Histórico Nacional, a placa foi inserida na exposição *Cidadania em Construção*, na seção temática sobre direitos políticos juntamente com uma urna eletrônica e panfletos eleitorais, de modo a indiciar “o trabalho de memória em relação à tentativa de apagamento de Marielle da história republicana, o que possibilita a reflexão sobre a violência e a fragilidade do Estado democrático de direito no Brasil” (*ibidem*, p. 462).

Das variadas diferenças nos processos de musealização mencionados, destacam-se o modo como o museu comunitário evidencia a relação de Marielle Franco no cotidiano da favela e seus vínculos afetivos com a Maré; e o modo como o museu federal privilegiou seus agenciamentos enquanto ativista, na leitura de suas contribuições para o campo dos direitos políticos e sua atuação parlamentar. Ambas as imaginações museais partiram de um mesmo objeto – placa – mas produziram documentalidades singulares que desafiam “o sistema de ideias que explica e legitima a violência interseccional sancionada pelo Estado”, conforme mencionado por Patrícia Hill Collins (2024, p. 92). No primeiro caso, Marielle é musealizada em seu próprio território ancestral a partir de uma memória afetiva em resposta ao pedido de seu pai, Antônio Francisco. No segundo, é musealizada em uma instituição pública oficial, vinculada ao Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), autarquia que compõe o Ministério da Cultura:

O objeto fora doado pelo museólogo Lucas Cuba, educador museal no Museu Histórico Nacional à época, era um dos mil exemplares confeccionados e distribuídos em ato público, no centro da cidade do Rio de Janeiro, em resposta à quebra de uma placa similar em homenagem à quinta vereadora mais votada nas eleições de 2016, assassinada em 14 de março de 2018. A quebra da placa, por dois candidatos a deputado, um federal e outro estadual, ocorreu em Petrópolis durante campanha eleitoral ao governo do estado do Rio de Janeiro. O ato em resposta ao atentado à memória de Marielle procurou mostrar que onde se quebra uma placa, mil outras são feitas. Na exposição, o artefato compunha o módulo sobre os direitos políticos, lembrando a agência de uma mulher negra, favelada, mãe e lésbica que lutava pelos direitos humanos (Magalhães, 2022, p. 21).

É possível argumentarmos que a musealização da reprodução da placa consistiu em uma reparação simbólica ao inserir o objeto – outrora violado em um ato de ódio – em uma instituição de preservação e comunicação. Além disso, a incorporação do objeto à coleção museológica “indica uma ampla adesão subjetiva, política e institucional às lutas que a vereadora representava” (Costa; Silva, 2022, p. 463). Essa adesão não passou despercebida e gerou uma nova ação de violência interseccional, a exemplo da quebra da placa em sua homenagem: a ordem de retirada da placa da exposição museológica.

Supostamente, motivos políticos contribuíram para que a placa fosse deslocada para a reserva técnica do Museu Histórico Nacional em 2021. Em reportagem publicada no *Estado de Minas*, Izabella Caixeta (2021) destacou que a retirada da placa seguiu “determinação de Brasília”, sugerindo um alinhamento com as orientações do governo federal naquele contexto. Para Aline Montenegro Magalhães (2022, p. 21), a retirada da placa da exposição “resulta em mais um silenciamento da história afro-brasileira, mais especificamente, de mulheres negras”. Com isso, é possível problematizar que a retirada estava inserida no contexto de uma Educação Museal para as Relações Étnico-Raciais, mas não de uma Emarer.

Em 2022, a placa retornou para a exposição de curta duração “10 objetos: outras histórias” no Museu Histórico Nacional, juntamente com uma fotografia aérea de Francisco Proner que apresentava o nome Marielle formado pelos presentes ao ato de 2018 e com a pintura de Juliana Fervo intitulada “Ninguém pode deter a primavera”. As redes sociais do Museu informam que, na abertura de “10 objetos”, Marinete Silva, mãe de Marielle, esteve presente. De acordo com Ana Beatriz de Araújo (2024, p. 146), a instituição museológica destacou que os objetos que integravam a exposição são representativos de “mulheres, trabalhadores, povos originários, pessoas sexualmente dissidentes e não-conformantes de gênero”.

Uma adaptação tátil da placa sobre suporte horizontal, com os textos em Braille, traz o símbolo de “Toque!”. À esquerda, um texto explicativo intitulado “Placa Marielle” se inicia com a pergunta ainda não respondida pelo Estado brasileiro: “Quem mandou matar Marielle e Anderson?”. Contextualiza o visitante informando que Marielle Franco foi eleita vereadora na cidade do Rio de Janeiro em 2016, sendo a quinta candidata mais votada. A seguir, descreve Marielle como “Mulher negra, nascida e criada na favela da Maré, mãe aos 19 anos, era militante dos direitos humanos, do feminismo e da causa LGBTQIAP+. Socióloga, formada pela PUC-RJ com bolsa integral, era mestre em Administração Pública pela UFF” (MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, 2023c, p. 27). Relata que Marielle foi assassinada no dia 14 de março de 2018, juntamente com seu motorista Anderson Gomes, e se tornou “ícone da luta do povo preto e favelado em todo Brasil e no mundo”. O texto finaliza informando que a placa foi produzida em sua homenagem e instalada em frente à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. [...] A ficha do objeto cita três objetivos para sua seleção. Primeiro, “Recolocar o objeto em exposição no MHN, após sua retirada arbitrária, em cumprimento à exigências de órgãos superiores ao Ibram”, segundo “Demonstrar a nova proposta conceitual da política de aquisição do MHN, que visa à ampliação da representatividade de segmentos, personagens e fatos históricos marginalizados nas ações e no discurso institucional” e finalmente “Abordar a temática do desenvolvimento da democracia no país, a partir da crítica aos episódios de cerceamento de liberdade e às práticas de extermínio do povo negro, inclusive quando representado no parlamento” (Araújo, 2024, pp. 200-201).

A exposição foi pensada a partir de uma escuta atenta de diversos grupos sociais por meio de Rodas de Conversa e a curadoria seguiu os seguintes critérios: “os objetos não deveriam estar no circuito expositivo de longa duração do museu, deveriam representar os diferentes tipos de acervo, ser acessíveis a diferentes públicos e incorporar ‘segmentos historicamente menos representados no acervo do museu’” (Araújo, 2024, p. 144), contribuindo para a realização da Emarer:

O texto elenca os meios adotados pelo museu para realizar esta escuta: as Rodas de Conversa realizadas ao longo de 2021 e 2022 e o projeto “Bonde da História”. [...] É possível observar o alinhamento entre os grupos citados no documento como “menos representados no acervo do museu” – “povos originários, diáspora negra, LGBTQIA+, imigrantes, infância, religiosidades, mulheres etc.” – e as temáticas propostas para as Rodas de Conversa. Sobre o projeto “Bonde da História”, o documento informa que uma das temáticas adotadas era “10 objetos que fizeram nossa história” onde a equipe educativa do MHN selecionava 10 objetos como disparadores do diálogo com os participantes do evento. É interessante que o museu utilize suas iniciativas de diálogo com a sociedade para estruturar uma exposição. Entretanto, na temática “escuta, conexão e outras histórias” proposta pelo projeto do centenário, observa-se a predominância da escuta em relação à participação ativa dos grupos “menos representados” no processo de construção da proposta expositiva. Uma vez que o diálogo foi estabelecido e uma conexão foi criada, o MHN poderia propiciar um espaço de ação protagonista e autônoma para estes grupos minorizados na comunicação das suas próprias histórias através do acervo do museu. Esta teria sido uma abordagem mais inclusiva e decolonial, porque os especialistas do museu não estariam se colocando como intérpretes de grupos subalternizados (Araújo, 2024, p. 144).

A placa estava inserida na exposição com outros nove objetos marcados por perspectivas interseccionais (Camisa LGBTQIA+ C. R. Vasco da Gama; Bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Rede Kalapalo; Traje de Iemanjá; Medalha Comemorativa da Redenção do Ceará; Revista Manchete; Boneca com traços da Síndrome de Down; Carteira de Trabalho de Áurea Laura da Fonseca e Estatueta de Gênero).

Em 20 de março de 2023, o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) e o Museu da Maré inauguram a exposição de curta duração “Marielle Marés” no Museu da República, no Rio de Janeiro. Fruto de uma curadoria coletiva, a exposição apresentava telas dos artistas visuais Marcondes Rocco, Pâmela Couto Di Alencar, Flávio Vidaurre, Will Barcelos e Marcela Cantuária; a porta do gabinete de Marielle quando vereadora; citações autorais; reproduções de fotos de seu acervo pessoal; além de uma pintura da placa da Rua Marielle Franco em grande dimensão (3m x 7m) feita por Eufrásio Torres Neto, pintor letrista da Maré.

A exposição mobilizou um conjunto de ações nas quais podemos evidenciar a Emarer transformando o legado de Marielle Franco como uma síntese de variadas ações de educação antirracista. A curadoria colaborativa dos moradores da Maré que valorizou, artistas locais e os visibilizou no Museu da República consiste em um exemplo. A abertura da exposição celebrou o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé (21/3) com a presença de lideranças religiosas que integram o Grupo de Trabalho da Gestão Compartilhada do Acervo Nosso Sagrado; a Visita ao Acervo Nosso Sagrado e ao Jardim Nosso Sagrado; o Lançamento do Catálogo “Moda de Terreiro” do Ilê Omolu Oxum, além da assinatura do Acordo de Cooperação Técnica n.º 3/2023 celebrado entre o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, a Defensoria Pública da União e o Museu da República tendo como objeto a execução de ações de pesquisa e prática jurídica voltadas a inquéritos e processos policiais relativos ao conjunto apreendido que compõe o acervo Nosso Sagrado.

Considerações finais

As experiências de musealização das reproduções da placa da Rua Marielle Franco consistem em exemplos potentes de como as violências interseccionais (Collins, 2024) e as ações de anúncio e denúncia (Freire, 1997) em torno delas podem ser mobilizadas no âmbito dos museus e processos museológicos por meio da Educação Museal. Cientes disso, é significativo perceber como as instituições museais podem construir diferentes enfrentamentos e silenciamentos, evidenciando os compromissos com as quais se vinculam.

Trata-se, assim, de uma importante chave de leitura que demonstra a dualidade em potencial ao redor da qual orbitam os processos de musealização, ou seja, as possibilidades em torno do conhecimento que informa a ação. Segundo Cristina Bruno (1999, p. 334), é relevante que estejamos “[...] abertos às razões do esquecimento (exílio da memória) e encontrar os métodos adequados para cuidar da memória exilada”. Nesse aspecto, é fundamental reconhecer a intencionalidade ou intenção museal acionada via processos de musealização ou, em outras palavras, os compromissos que estão em jogo a partir desta prática seletiva que poderiam exilar ou retirar do exílio diferentes memórias (Bruno, 1999).

Este artigo reforçou a importância de um letramento racial crítico no âmbito da educação museal, inspirado nas reflexões do museólogo e educador Valdemar Lima (2023) quando concebeu a necessidade de uma escolha político-epistemológica por Educação Antirracista para

as Relações Étnico-Raciais (Earer) em vez de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer). Nesse aspecto, nossa intenção foi, na esteira dessas reflexões, considerar que nem toda Educação Museal para as Relações Étnico-Raciais (Emrer) está comprometida com o antirracismo e a urgência em considerar a Educação Museal Antirracista para as Relações Étnico-Raciais (Emarer). Isso está conceituado neste trabalho como uma proposta de educação formal de responsabilidade do campo museal, que articula os instrumentos e recursos museais em prol de uma política pedagógica antirracista, ou seja, tendo o antirracismo como *ethos* de anúncio e denúncia no agenciamento da sua pedagogia museal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ARAÚJO, Ana Beatriz de Oliveira de. *Tensões e intenções no centenário do Museu Histórico Nacional: a exposição “Rio-122” sob a perspectiva de gênero*. 2024. 238 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2024.

ASHTON, Kevin. Entrevista exclusiva com o criador do termo “Internet das Coisas”. *Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)*, 13 jan. 2015. Disponível em: <https://www.finep.gov.br/noticias/todasnoticias/4446-kevin-ashton-entrevista-exclusiva-com-o-criador-dotermo-internet-das-coisas>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Cida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Yraí; BENTO, Cida (Org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis(RJ): Vozes, 2002.

BRASIL. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Instituto Brasileiro de Museus, Ministério da Cultura, Brasília : IBRAM, 2018.

BRITTO, Clovis Carvalho. *“Nossa maçã é que come Eva”*: a poética de Manoel de Barros e os lugares epistêmicos das Museologias Indisciplinadas no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Museologia) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2019.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museologia: entre abandono e destino. *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, v. 9, n. 17, pp. 19-28, 2020.

BRUNO, Maria. Cristina. Oliveira. A importância dos processos museológicos para a preservação do Patrimônio. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Suplemento 3, pp. 333-337, 1999.

CAIXETA, Izabella. Placa 'Rua Marielle Franco' é retirada de exposição em museu. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3r2wFIC>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CAMPIOLLO, Francielli. *O que faz pensar, o que faz sentir – A retórica de Eduardo Galeano na Revista Brasileira Atenção! (1995-1997)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CHAGAS, Mario. *A imaginação museal: museu, memória e poder* em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. 2003. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CHAGAS, Mario de Souza. Museus, Memórias e Movimentos Sociais. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, n. 41, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLLINS, Patrícia Hill. *Intersecções letais: raça, gênero e violência*. São Paulo: Boitempo, 2024.

COSTA, Carina Martins; SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da. Placa da "Rua Marielle Franco". In: MAGALHÃES, Aline Montenegro et al. (Org.). *Histórias do Brasil: 100 objetos do Museu Histórico Nacional, 1922-2022*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2022.

FALS BORDA, Orlando. *Una Sociologia sentipensante para a América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Edufba. Salvador, 2008.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. *O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio*. Brasília: Coleção Senado, 1997.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Ação-reflexão-ação: trabalho, formação docente e aprendizagens. *Revista Com Censo*, n.14, v. 5, 2018.

FREITAS, Joseania Miranda. Inquietudes e utopias: exposições de longa duração nos museus de arte decorativa. In: NARLOCH, Charles; GRANATO, Marcus (Org.). *Museus, Museologia e Ciência no Brasil: Volume I - 200 anos de in(ter)dependência, inquietude e utopia*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2023.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Conceitos e limites da preservação: uma visão museológica. In: CARVALHO, Luciana Menezes de; ESCUDERO, Sandra (Eds.). *Teoria museológica latino-americana: textos fundamentais* - Waldisa Rússio Camargo Guarnieri. Paris: ICOM, 2020.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Museologia e Museu. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do ICOM, 2010.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos & Abusos da História Oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LIMA, Valdemar de Assis. *O branco no preto e o preto no branco: EAGER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas*. 2023. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

LOUREIRO, Maria Lúcia Niemeyer Matheus. Preservação *in situ* X *ex situ*: reflexões sobre um falso dilema. In: Seminário de Investigação e Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, 7, 2012, Madri. *Anais [...]*. Madri: Universidade Autônoma de Madri, 2012.

MAGALDI, Monique Batista. *A documentação sobre exposições em museus de arte: a musealização dos processos, a história da exposição e a museografia*. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. Da diáspora africana no Museu Histórico Nacional: um estudo sobre as exposições entre 1980 e 2020. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 30, pp. 1-29, 2022.

MAIA, Suzana Moura. A branquitude das classes médias: discurso moral e segregação social. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Org.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, pp. 91-104, 2017.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre) vivência da supremacia branca à brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 21, pp. 14-23, fev. 2022.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e Museus: sedução riscos e ilusões. *Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação*, Porto Alegre, n. 27, pp. 91-102, 2000.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex (Org.). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, dez. 1993.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 3, pp. 90-106, set./dez. 2019.

PINTO, Lara Séphora Guedes de Lira. *Liberal da economia, mas conservador nos costumes: os reflexos do neoliberalismo periférico na Lei da Liberdade Econômica*. 2020. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, p. 93-126, 2007.

ROSA, Ana Paula da; FREIRE, Ana Isabel. Das tentativas de quebra às resistências na circulação: a imagem simbólica corporificada na placa Marielle Franco. *Revista Observatório*, Palmas, v. 9, n. 1, pp. 1-18, 2023.

SALES, Alcíledes de Jesus; PASSO, José Jovino Reis. Educação uma questão de cor: a trajetória educacional dos negros no Brasil. Portal Brasil Escola, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso: 12 jul. 2025.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. *A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Processo museológico: critérios de exclusão*. II Semana de Museus da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Processo-Museol%C3%B3gico-crit%C3%A9rios-de-exclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-92, 1995.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. In: MATA, Inocência; ÉVORA, Iolanda (Ed.). *The Open Veins of the Postcolonial: Afrodescendants and Racisms*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, pp. 145-166, 2002.

SILVA, Adriana Maria Paulo. Aprender com perfeição e sem coação. Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. *Série Passado/Presente*. Brasília: Plano, 2000.

SOUTO, Stéfane Silva de S. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. *Metamorfose: Revista Interdisciplinar de Arte, Ciência e Tecnologia*, Salvador, v. 4, n. 4, 2020.

TEIXEIRA, Maria das Graças. Uma exposição denúncia: experiências de Museologia Social no Museu Afro-Brasileiro da UFBA. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mario (Ed.). *Teoria e prática da Sociomuseologia*. Lisboa: Universidade Lusófona, 2021.

TWINE, France W.; STEINBUGLER, Amy. The gap between whites and whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, New York, v. 2, n. 3, pp. 341-363, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político-epistêmicas de re-fundar o Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, pp. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

* Valdemar de Assis Lima. Resumo do Currículo: Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharel em Museologia pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto no Curso de Museologia da Universidade de Brasília. E-mail: valdemar.assis@unb.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8781-9702>. Brief Resume: Holds a PhD and a Master's degree in Education from the Federal University of Santa Catarina. Holds a Bachelor's degree in Museology from the Federal University of Bahia. He is an Assistant Professor in the Museology Program at the University of Brasília.

** Clovis Carvalho Britto . Resumo do Currículo: Doutor em Museologia pela Universidade Lusófona. Professor Associado no Curso de Museologia e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. E-mail: clovisbritto@unb.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6267-544X>. Brief resume: Holds a PhD in Museology from Universidade Lusófona. He is an Associate Professor in the Museology Program and in the Graduate Program in Information Science at the University of Brasília.