

Propostas pedagógicas contra-hegemônicas no Memorial Minas Gerais Vale: estratégias educativas na democratização do conhecimento

Counter-hegemonic pedagogical proposals at Memorial Minas Gerais Vale: educational strategies in the democratization of knowledge

Pamela Emilse Naumann Gorga*

Smally Gonçalves Rodrigues**

Resumo: O presente relato de experiência busca explorar propostas contra-hegemônicas que podem ser tecidas no espaço museal na democratização do conhecimento histórico, assim como, na concepção de público-alvo que visita esses espaços. Nesse sentido, tomou-se como recorte, e caso de estudo, o Memorial Minas Gerais Vale (Belo Horizonte, MG), onde analisamos sua expografia e o trabalho que, a partir dela, é desenvolvido pela Equipe do Educativo. Dessa maneira, procurar-se-á desvendar a forma com que as propostas pedagógicas construídas por dita Equipe, isto é, os “Percursos” ou “Eixos temáticos”, são uma ferramenta de mediação que tensiona o espaço e o discurso nele plasmado, assim como também uma possibilidade de incorporar outras vozes na busca pela construção de um conhecimento plural e participativo.

Palavras-chave: Museu. Educação não formal. Discurso contra-hegemônico. Mediação. Educação museal.

Abstract: This experience report seeks to explore counter-hegemonic proposals that can be woven in the museal space in the democratization of historical knowledge as well as in the conception of target audience that visits these spaces. In this sense, we selected as frame of reference, and case study, the Memorial Minas Gerais Vale (Belo Horizonte, MG), in which we analyzed its expography and the work that, from it, is developed by the Education Department. Thus, we will seek to unravel the way in which pedagogical proposals created by this Department, that is, the “*Percursos*” or “*Eixos temáticos*”, are, on the one hand, a mediation tool that tensions the space and the discourse established in it, and, on the other, a possibility of incorporating other voices in order to develop plural and participatory knowledge.

Keywords: Museum. Non-formal education. Counter-hegemonic discourse. Mediation. Museum education.

* Licenciada em História pela FFYL/UBA, Mestra e Doutoranda na linha de pesquisa História e Culturas Políticas do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, com ênfase em História Medieval. Educadora Bilíngue no Memorial Minas Gerais Vale. E-mail: pnaumanngorga@gmail.com

** Licenciado em História pelo UniBH e Assistente Pedagógico do Educativo no Memorial Minas Gerais Vale. E-mail: rodrigues.smally@gmail.com / smally.rodrigues@memorialvale.com

Pensamento expográfico museal brasileiro: descolonizando saberes ou reproduzindo valores?

Como seria pensar e construir uma educação contra-hegemônica? E se pensarmos na educação não formal e suas inúmeras possibilidades de diálogo? Quais tipos de relações a educação contra-hegemônica estabelece com as instituições museais? Em definitivo, o que esse tipo de pensamento tem a ver com o Memorial Minas Gerais Vale (MMGV)? Para começarmos a construir hipóteses sobre essas relações pensemos em três pilares conceituais: 1) o que seria uma educação “contra-hegemônica” e qual sua relação com os museus; 2) o que são os museus brasileiros escolhidos para a presente análise que se enquadram na perspectiva das Ciências Humanas e como o MMGV se encaixa nessa categoria¹; 3) o que é “educação museal”, qual o seu papel nessas instituições e, mais especificamente, no Memorial.

A palavra museu tem sua origem associada às musas, entidades mitológicas gregas concebidas na união entre Mnemosine e Zeus. A elas é atribuída a capacidade de inspirar as criações científicas e artísticas. Por via materna, são concebidas como “lugares de memória” e por via paterna, são entendidas como “estruturas e lugares de poder” (CHAGAS, 2006, p.33). A progênie etimológica torna-se, assim, altamente relevante para o tema sob escrutínio, uma vez que levamos em consideração que os museus são “arenas de luta” (CHAGAS, 2006, p.32), onde apenas um recorte é exposto e, ao mesmo tempo, por serem instituições, essa escolha é fruto de um discurso específico e, a maioria das vezes, hegemônico perante outros que foram silenciados. Então, como são pensados os acervos desses museus? Quem faz sua curadoria? Quem realiza as pesquisas? Quem seleciona os objetos? Quem define o que é relevante e o que não é? Para respondermos a essas perguntas voltemos na história dos museus no Brasil.

Os museus históricos brasileiros emergem de projetos políticos cujo objetivo era construir uma identidade para a nação que estaria resguardada e refletida no acervo selecionado como as peças de um altar cívico. Inspirados no pensamento europeu do século XIX, eram instituições que articulavam a filosofia iluminista e refletiam a visão pessoal dos colaboradores do governo (MACHADO, 2013). Originados nos séculos XVIII e XIX e perpetuados ao longo do XX e XXI, podem ser classificados como museus celebrativos de uma memória política e econômica, segundo uma visão hegemônica proveniente de uma elite dirigente. Eram espaços

¹ Doravante, buscaremos esmiuçar as particularidades apenas de certos museus brasileiros cuja natureza pode ser considerada dentro dos parâmetros das Ciências Humanas.

marcados pelo culto à saudade onde prevalecia o uso de acervos valiosos pouco democráticos e com argumento de autoridade (CHAGAS, 2006, p.34).

Os moldes segundo os quais esses espaços foram criados podem ser rastreados na institucionalização das Ciências Naturais ocorrida no Brasil no século XIX, processo segundo o qual o objetivo de mobilizar, classificar e ordenar exemplares e raridades da fauna e flora resultou na criação de “Museus de História Natural”, exemplares culmines da ciência moderna cujo “ímpeto era enquadrar o existente em determinadas categorias, assinalando o domínio da classificação enciclopédica” (RAMOS, 2004, p.19).

O investimento nas instituições de pesquisa e acervo tornou-se frequente quando o Brasil começou a fazer parte do “Reino Unido de Portugal e Algarves” (1815). Havia, nesse tempo, a vontade de “transplantar para a nova sede da metrópole o modelo de civilização européia, considerado como paradigma sem par” (CHAGAS, 2006, p.41). Nesse período, foi fundado o Museu Real do Rio de Janeiro (1818). Seu acervo era composto por itens trazidos pela Coroa Portuguesa e por materiais oriundos da Casa dos Pássaros. Dessa forma, o museu tinha como objetivo propagar os conhecimentos das Ciências Naturais além de organizar e catalogar as coleções de produtos regionais enviados pelos governadores das províncias. Dessa forma, a política museológica da época começava a estabelecer critérios taxonômicos, inspirados no cientificismo em voga, não apenas para as coleções do mundo natural, mas também para aquelas relacionadas à história do homem (brasileiro). Utilizando a metáfora biologicista, procurava-se justificar uma curadoria: cada escolha era intencional, não se resumia, como em outrora, a um acúmulo de objetos “exóticos” captados em expedições, como no caso dos Gabinetes de Curiosidades dos séculos XVII e XVIII².

O século XIX pode ser considerado “a era dos museus brasileiros” (MACHADO, 2013, p.147); esses espaços vinham para suprir a necessidade de ensinar e divulgar a “História” pautada segundo a visão iluminista onde passado, presente e futuro eram articulados de forma linear em discursos expositivos, valorizando fatos, datas e os grandes personagens. As equipes organizadoras desses museus eram compostas por historiadores do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB),

² Sendo assim, em pouco mais de meio século, foram fundados: o Museu da Escola Nacional de Belas Artes e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 1815, por iniciativa de D. João VI; o Museu Nacional, em 1818; o Museu Real, em 1821, que posteriormente viria a se chamar Museu Imperial e Museu Nacional, devido às mudanças sofridas nos regimes de governo; o Museu Paraense Emilio Goeldi, em 1866; o Museu do Exército, em 1864, a Sociedade Filomática, em 1866; o Museu da Marinha em 1868; e, por fim, em 1894, o Museu Paulista, dentre outras instituições.

fundado em 1838; além de preocupar-se pelo ordenamento coeso da história brasileira, seus preceitos pautavam-se nos mitos de criação, isto é, a constituição de uma narrativa ligada à busca pelas origens da cultura que, por sua vez, estavam ligados às ideias raciais do século XIX que buscavam mostrar a solução para confluência entre “índios”, “brancos” e “negros”, ou seja, o desejo pelo branqueamento (SCHWARCZ, 1993).

Já no final do século XIX com a instauração da República no Brasil, esses espaços perpetuam-se como braços da ideologia política reinante e, portanto, como ferramentas pedagógicas cívicas com potencial de moldar os cidadãos e a cidadania almejada. Dessa forma, a memória do poder mostrava-se em coleções personalistas, “etnocêntricas e monológicas, tratadas como se fossem a expressão da totalidade das coisas (...)” (CHAGAS, 2006, p.34). Concomitantemente, foram criados diversos instrumentos de fixação e louvor da memória: selos, moedas, bandeiras, hinos, armas, cores nacionais, calendários e datas cívicas, monumentos e projetos historiográficos, todos dispositivos “desvinculados de causas e consequências, mas capazes de criar uma dramaturgia própria, uma teatralização de memória” (CHAGAS, 2006, p.39). Cabe perguntar-nos, em que parte desse discurso estava contemplado o “povo”? Essa nação estava sendo pensada por todos e para todos? Em que medida o discurso historiográfico e, portanto, museal abraçava (e abraça) esse mosaico cultural e etnográfico que era (e é) o Brasil? Esse espírito comemorativo conserva-se no começo do século XX e os espaços museais continuam “distanciados da ‘gota de sangue’” (CHAGAS, 2006, p.48); em outros termos, conservam-se, na maioria das vezes, como locais isentos de discussão em prol de uma abordagem homogeneizadora.

Contudo, somente na segunda década do século XX, os museus históricos se consolidam não apenas como espaços distintos dos de História Natural, senão também como recintos de guarda da singularidade brasileira. Sem afastar-se das tendências europeias, mas, ao mesmo tempo, buscando uma identidade nacional própria, as inovações museais desse período associam-se à institucionalização do conhecimento e, por conseguinte, do surgimento da perspectiva de patrimônio segundo as diretrizes de preservação e tombamento da cultura que materializa essa “brasilidade”. Assim sendo, e bebendo da fonte intelectual desenvolvida pelos modernistas (JULIÃO, 2006a, p.23), foi criado o primeiro órgão de proteção ao patrimônio: Inspeção dos Monumentos Nacionais, surgida no Museu Histórico Nacional por iniciativa de Gustavo Barroso. No entanto, houve permanências e a elite continuou ditando as orientações da perspectiva museal de exaltação das glórias da

pátria e a ideia de progresso e culto das tradições na tentativa de especificar-se e qualificar a memória nacional: a heterogeneidade cultural e social do povo continuava sendo silenciada. Assim, “as tendências administrativas e culturais de Barroso” impediam os conflitos “a fim de que rupturas fossem evitadas e a história se caracterizasse em um conjunto de acontecimentos que, afinados entre si, indicassem perspectivas de progresso” (MACHADO, 2013, p.149).

Portanto, nesse momento, o exercício de construção da identidade nacional procurava produzir o que antes era importado da metrópole, material e simbolicamente. O período “favoreceu e estimulou a produção de bens culturais com vistas ao mercado de ideias com ênfase no nacional” (CHAGAS, 2006, p.49). Com esse pensamento orientado pela concepção de “conhecer o Brasil” em suas particularidades, algumas questões começavam a permear a mente dos intelectuais que se preocupavam com a identidade nacional: “Quem somos nós?” “De onde viemos?” “Para onde vamos?” As respostas eram diversas e complexas passando pela criação artística, pela produção científica, pela atuação política, pela concepção de mundo. Desta forma, pensando nos museus não apenas como recinto de construção da memória, mas também como ferramenta educativa por meio do patrimônio cultural ali exposto, eles

(...) recebem atenção de diversos intelectuais. Por exemplo: Gustavo Barroso cria o Museu Histórico Nacional, coordena o Curso de Museus e participa da criação do Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro; Gilberto Freyre propõe a criação de museus regionais e colabora com a implantação do Museu de Artes Retrospectivas, hoje Museu do Estado de Pernambuco, e com o Museu do Homem do Nordeste (CHAGAS, 2006, p.88).

Na chamada “Era Vargas”, com a entrada de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (MES), esse cenário foi marcado pela consolidação da temática de proteção aos monumentos históricos e artísticos sendo que o Estado marcou efetiva participação na preservação do patrimônio e na criação dos museus³. A

³ É deste período o decreto (Lei Nº 25) responsável por institucionalizar as práticas de fomento à proteção e divulgação do que viria a ser o patrimônio brasileiro. Destacaram-se dessa iniciativa: o Curso de Museus (1932); a elevação da cidade de Ouro Preto à categoria de monumento Nacional (1933); a organização do serviço de inspeção dos monumentos nacionais com sede no Museu Histórico Nacional (1934); o Museu Nacional de Belas Artes (1937); e a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), órgão que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional e institui o tombamento (1937). O SPHAN se transforma no mais importante ente legal, referente à preservação dos bens culturais, e marca a intenção do Estado em reforçar a atitude de organização da memória com finalidade pedagógica. Contudo, ele sofre transformações: “Entre 1937 e 1946 chamava-se Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN; em 1946, passou a denominar-se Diretoria (DPHAN); em 1970, transforma-se em Instituto (IPHAN); em 1979, foi criada a Fundação Pró-Memória, para executar a política do IPHAN; ao longo da década de 1980, muda várias vezes de nome, e hoje é Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN” (JULIÃO, 2008, p.11).

concepção ideológica para se pensar a instituição museológica no Estado Novo pode ser, assim, dividida em dois pensamentos. O primeiro provém do intelectual modernista Mário de Andrade, com seu anteprojeto ao SPHAN. Segundo ele, os museus seriam agências educativas, um “(...) espaço de estudo e reflexão, como instrumento capaz de servir às classes trabalhadoras, como instituição catalisadora e ao mesmo tempo resultante da conjugação de forças diversas, como âncora de identidade cultural” (CHAGAS, 2006, p.72). Sua proposta contemplava a construção de museus técnicos com a finalidade de demonstrar processos, como a extração do ouro e do ferro ou o funcionamento e a história da imprensa. Era favorável à construção de museus municipais, concebidos de acordo as características sociais e culturais dos locais de instalação. Assim mesmo, Andrade considerava a construção de museus com reproduções de obras de arte de artistas renomados, pois “O museu de reproduções radicaliza o debate em torno do falso e do verdadeiro, da réplica e do original, da imitação e do autêntico, do valor informativo e do valor aurático enquanto categorias definidoras do acervo museal” (CHAGAS, 2006, p.80).

O segundo pensamento fica a cargo de Rodrigo Melo Franco de Andrade, diretor do SPHAN. De acordo com a sua concepção, o *logos* patrimonial era regido pela perspectiva da herança europeia; nesse sentido, o que deveria ser tombado seriam as ruínas dos tempos da colonização e a chamada arquitetura colonial. Destarte, ele priorizou o tombamento de bens imóveis dos séculos XVI, XVII e XVIII, com prioridade para arquitetura religiosa. Embora incentivou a criação de novos museus, os bens brasileiros a serem expostos deveriam obedecer aos critérios de seleção, autenticação e restauração propostos no SPHAN. Assim, o Estado tomou o papel de intérprete e guardião da nação - ou aquilo que uma porcentagem aristocrática entendia por ela.

Por conseguinte, se formos comparar o anteprojeto de Mário de Andrade e o projeto de Rodrigo Melo Franco de Andrade: “Enquanto o primeiro previa que os museus deveriam expressar o valor identitário que representam a comunidade local, o segundo advertia para o caráter nacional dessas instituições” (MACHADO, 2013, p.153). Ou seja, se a iniciativa de Rodrigo Melo Franco era composta por e pensada para uma classe social informada, uma elite cultural, Mário de Andrade valoriza a criatividade das manifestações populares. Avaliando retrospectivamente, e fazendo jus à teoria de Bourdieu, o “capital cultural” continuava restringido à ínfima parcela da população que o determinava; não havia, portanto, uma pluralização das identidades ou das memórias; não existia uma democratização da ocupação dos espaços nem do

seu consumo. Portanto, ao pensar a história dos museus no Brasil e a concepção política por trás das práticas patrimoniais, a semente intelectual daquilo que só será executado a partir da década de 1960 no que respeita aos bens da cultura intangível e à diversidade do discurso museal (CHAGAS, 2006, p.101) já se podia rastrear no pensamento de Mário de Andrade.

Na década de 1970, mais especificamente em 1972, aconteceu uma mesa redonda organizada pelo *The International Council of Museums* (ICOM) em Santiago do Chile com a intenção de discutir o papel dos museus no desenvolvimento da sociedade e trouxe uma nova problematização sobre a função social e comunicativa desses espaços, com foco no estudo sobre o visitante. Essa nova abordagem trazia à tona discussões sobre as experiências que os espaços podem proporcionar aos espectadores levando em consideração a escolha da expografia.

Imersos no contexto da nova Museologia e suas premissas norteadoras, os participantes dessa reunião viram a necessidade de uma transformação que levasse a quebrar certas barreiras e concepções conservadoras que cingiam os museus. Assim, por um lado, a Mesa de Santiago concluiu a importância de que esse se tornassem instituições de caráter “integral”, isto é, abordar “aspectos além dos tradicionais, de modo a melhor atender às necessidades das pessoas e promoveu uma vitalidade cultural das sociedades às quais os museus pertencem” (TRAMPE, 2012, p.103). Por outro lado, esse museu que estava sendo discutido deveria ser integrado, ou seja, constitui-se “um elemento integral e orgânico de uma estrutura social e cultural maior, como um elo de uma corrente e não mais como uma fortaleza ou ilha com acesso restrito a um grupo pequeno de privilegiados” (TRAMPE, 2012, p.103).

Durante o período de redemocratização do Brasil na década de 1980, a nova museologia teve como foco aspectos associados às democracias liberais, consolidadas na Europa e nos Estados Unidos na década de 1970. Podemos destacar a entrada de discussões a respeito da diversidade cultural e das etnicidades, entre outras. Com isso, começam a surgir mudanças na relação entre os profissionais dos museus, a exposição e o público, fazendo vir à tona o paradigma educativo dos museus com foco na participação do visitante⁴. Nessa perspectiva, foram criadas

⁴ Essa mudança de perspectiva ancora-se no discurso desenvolvimentista que surge nos museus após o regime militar. Dessa forma, o foco dos museus históricos deixa de ser aquele de enaltecer figuras e fatos notáveis e cujo cerne era o acervo - isto é, o denominado “paradigma histórico” - em prol de uma abordagem que se introduz com a chegada ao Brasil dos museus de ciência e tecnologia e o “paradigma educativo” que “encoraja a participação do visitante, considerando que os museus interativos de ciências, guardam preocupação com o processo de alfabetização científica dos estudantes e da população em geral” (MACHADO, 2013, p.155).

políticas para a valorização e o investimento no setor museal brasileiro, entre as quais podemos destacar as iniciativas do Ministério da Cultura e do IPHAN⁵.

Acompanhando as transformações ocorridas no contexto global, entre elas a emergência do mundo digital, as instituições museais deparam-se com novos paradigmas e a elas fica o desafio de repensar-se. Nas palavras do professor Ulpiano T. Bezerra de Meneses: “A realidade virtual, sem dúvida, altera todo um jogo de equilíbrio, mantido até o presente. Alterará também, inevitavelmente, a prática dos museus” (MENESES, 2013, p.64). Mas não só a realidade virtual se torna desafio para eles: as identidades nacionais e os projetos de nação enfraqueceram consideravelmente pós 1989 e década de 1990. As preocupações que permeavam a mente de intelectuais e que estavam na pauta do dia das instituições de pesquisa e divulgação científica de construção de uma identidade nacional não contemplavam mais, de certa forma, as demandas de uma sociedade cada vez mais fragmentada; a irrupção de novos temas, como o cotidiano, o trabalho, os excluídos, a abordagem da História Social e a Cultural (MENESES, 2013, p.59) requereram repensar a prática e função da História. Noutros termos, e com direta repercussão na concepção museal, novos sujeitos adquirem visibilidade e, com eles, outras narrativas: a chamada “História Oficial” abre passo para uma “História a contrapelo”⁶.

Ancorados no debate historiográfico sobre os museus brasileiros que construímos até o momento, pensemos: Em que medida os museus no Brasil vêm desenvolvendo um sistema de permanências em sua expografia de uma perspectiva da História Geral e da História Oficial, em que nosso projeto de nação seria uma continuação do projeto historiográfico europeu? Essa perspectiva “colonizadora” de narrar a História estaria sendo “justa” com uma perspectiva histórica plural? Ancorado na tradição museográfica brasileira, em que medida, o Memorial Minas Gerais Vale, rompe ou conserva esta tradição?

Até aqui não foi o nosso intuito tecer apenas uma narrativa linear sobre a história dos museus no Brasil, mas refletir sobre seu marco fundacional, pois suas

⁵ Esses órgãos criaram a Política Nacional de Museus (2003) e o Departamento de Museus e Centros Culturais (2005), respectivamente. Outras políticas, implementadas pelo Ministério da Cultura, se destacaram, quais sejam, o incentivo a criação de novos museus; o reconhecimento da Semana Nacional dos Museus (2003) em maio; a valorização pública com a criação do Dia Nacional do Museu em 18 de dezembro; a elaboração do Edital Museus Brasileiros, voltado para as instituições públicas e privadas não vinculadas ao governo federal; e a fundação do Instituto Brasileiro de Museus (2009) (MACHADO, 2013, p.156).

⁶ Walter Benjamin considerava o historicismo alemão uma tradição conformista cuja escrita da história tomava partido do ponto de vista dos vencedores. Sua proposta de escrever uma “história a contrapelo” parte de uma lógica inversa à do historicismo alemão, ou seja, escrever a história do ponto de vista dos vencidos (BENJAMIN, 2013, p.13).

concepções metodológicas permaneceram em alguma medida pelos caminhos do tempo e ainda embasam boa parte das instituições que funcionam até os dias de hoje. Isto não quer dizer que mudanças não ocorreram, pois estes espaços são frutos do seu próprio tempo, e sofreram - e sofrem - transformações. Podemos afirmar que, na contemporaneidade, a finalidade dos museus já “não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica” (RAMOS, 2004, p.20). Embora no dito senso comum a imagem do museu-cemitério-de-objetos continua tendo força (CHAGAS, 2006, p.98), pode-se afirmar a superação dessa função de guardião de objetos de caráter elitista que não produzem no espectador comum nenhuma relação com seu cotidiano, em prol de propiciar espaços flexíveis de estudo, pesquisa e reflexão que possibilitem aguçar a crítica e debater o cotidiano (MENESES, 2013, p.53). Uma vez que a pessoa se entende como “ser histórico”, isto lhe permite se posicionar dentro do todo que quer ser questionado; historicizar-se abre a possibilidade, assim, de ajuizar as várias nuances da vida. Sendo assim, a problemática histórica inserida no contexto museal caracteriza-se por ser

(...) a possibilidade de negar as perguntas tradicionais, as indagações que solicitam dados ou informações sobre datas, fatos ou certas personalidades. (...) A história-problema enxerga o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências (RAMOS, 2004, p.25).

Noutros termos, o objetivo dos museus na atualidade pretende “tratar a cultura em sua condição conflituosa, dialogar com o passado, não para sentir saudade ou tentar salvá-lo do esquecimento, mas para interpretá-lo como fonte de conhecimento a respeito de nossas idas e vindas nos mapas da temporalidade” (RAMOS, 2004, p.81).

Nesse sentido, e como ampliaremos posteriormente, a “educação museal” cobra um papel significativo como ferramenta tensionadora discursiva. Podemos concordar que desde os antigos Gabinetes de Curiosidades até o Museu do Amanhã muito tem sido discutido sobre o que significa um museu e as várias mudanças que atravessam as suas gerações (MARANDINO, 2008). Contudo, cabe a nós, também, questionar-nos em que medida essas transformações refletiram-se em uma democratização expográfica e discursiva.

Por conseguinte, no presente artigo, buscaremos indagar e elucidar alguns dos “Percurso” propostos e desenvolvidos pelo Educativo do MMGV. Entendidos como recortes temáticos, os diversos percursos são a ferramenta de mediação que, por um

lado, tensiona o acervo e a expografia existente (que, por sua vez, responde a um discurso específico) e, por outro, são a ponte criada entre o museu e o público visitante para que, por intermédio do/a educador/a, se crie um diálogo onde “o significado é construído por meio de um processo ativo de negociação de saberes e experiências, no qual todas as partes trabalham em conjunto para produzir interpretações compartilhadas” (MARANDINO, 2008, p.17). Assim sendo, os ditos eixos tornam-se uma estratégia de educação não formal que possibilita o conhecimento “a contrapelo” (Benjamin, 2012) e, portanto, contra-hegemônico em virtude da democratização de vozes que emergem nas diversas visitas.

Eixos temáticos no MMGV: ferramentas contra-hegemônicas de mediação

Antes de desbravar-nos na identificação e análise dos eixos temáticos, precisamos, primeiramente, fazer um pequeno histórico do Memorial Minas Gerais Vale e como ele foi pensado e concebido, no intuito de compreender a sua entrada em cena.

Esse espaço museal surge em 2010 dentro da transformação sofrida pelos prédios históricos localizados ao redor da Praça da Liberdade que, deixando de lado a sua função prístina, isto é, serem secretarias estaduais, tornam-se espaços culturais dando origem, assim, ao complexo cultural “Circuito Liberdade”. Dessa forma, a antiga Secretaria da Fazenda passa albergar o Memorial Minas Gerais Vale: denominado “museu de experiência”, ele “traz a alma e as tradições mineiras contadas de forma original e interativa [mediante] cenários reais e virtuais [que] se misturam para criar experiências e sensações que levam os visitantes do século XVIII ao século XXI”⁷ (BRASIL, 2014). Assim sendo, a Inconfidência Mineira é relatada por seus próprios personagens em meio de uma audiência que, às vezes, os vê através da tela de celulares que têm funcionado como a ponte entre o visitante e a expografia; o espaço de um antigo escritório tornou-se uma fazenda mineira ou uma caverna repleta de arte rupestre; ou o local onde o secretário exercia sua função, converteu-se em um espaço assombrado onde lendas urbanas contam a história da cidade, apenas por citar alguns exemplos.

O espaço cultural em questão foi pensado, desde um primeiro momento, para maravilhar, para transmitir a cultura material e imaterial mineira, assim como a sua

⁷ Disponível em: <<http://memorialvale.com.br/pt/sobre-o-memorial/apresentacao/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

história e a sua sociedade de um jeito singular que conseguisse atrair e deleitar tanto o público leigo e turista assim como o erudito como fica evidenciado o grande arcabouço acadêmico que sustenta a sua expografia e que ficou sob a responsabilidade do *Projeto República: núcleo de pesquisa, documentação e memória*, vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado pela professora Heloisa Maria Murgel Starling.

Contudo, a sua concepção original não contemplava uma Equipe Educativa, ao contrário, sua abertura à visitação esteve sob parâmetros muito diferentes aos atuais. A experiência de conhecer o MMGV sofreu várias transformações em seus quase dez anos de trajetória, se em um começo as portas do museu abriam-se apenas para visitas agendadas de grupos reduzidos guiados por monitores, no formato denominado de “visitas guiadas”, a história tomou um novo rumo quando em 2012 surge o Educativo como um setor específico dentro do Memorial.

Não obstante, o seu surgimento não significou a imediata transformação da natureza das visitas. Desde 2012, o Educativo tem crescido e levado como diretriz norteadora uma das pilastras que todo museu deveria ter: a pesquisa. Segundo Letícia Julião, junto com a preservação e comunicação, a investigação é o que confere sentido à existência desses recintos culturais; exposições extraordinárias e robustas das mídias mais modernas não é sinônimo de comunicação ou transmissão de conhecimento, menos ainda da sua democratização (JULIÃO, 2006b). Tampouco é, necessariamente, uma proposta vanguardista de discurso. Por esses motivos, e tentando sanar aquela “gota de sangue” que todo museu possui, o olhar científico e questionador dentro desses espaços torna-se a oportunidade de permear outras vozes não hegemônicas.

A pesquisa que se realiza nos museus obedece aos mesmos critérios e procedimentos metodológicos da pesquisa histórica acadêmica. O conhecimento resulta de interrogações, coleta e análise de fontes documentais, de revisões de teses consagradas, aliando o exercício da interpretação à formulação de novos conceitos (JULIÃO, 2006b, p.95).

Dessa forma, indo além da expografia e os cenários originalmente montados, o Educativo começou dividir-se em grupos de estudo para repensar as salas assim como os possíveis trajetos que poderiam ser tecidos entre elas. Embora a museografia inicial tivesse três proposições que orientariam a experiência no Memorial, isto é: *Minas Imemorial Clássica*, *Minas Polifônica Multicultural* e *Minas Visionária*, percebeu-se que o formato de “visitas mediadas”, cuja natureza versa no protagonismo do

visitante e o arcabouço que ele traz assim como na construção crítica do conhecimento, precisava de outro tipo de aproximação discursiva e pedagógica. Noutros termos, viu-se a necessidade de esmiuçar conceitos chaves que atravessam o museu em prol de uma interlocução comprometida com as realidades dos visitantes e as problemáticas que atingem o nosso cotidiano:

(...) por se tratar de um fazer educativo, há a exigência de uma Ação Pedagógica: construção de um pensamento sobre a ação, que a questiona e a modifica constantemente (BALBINOT, 2006). E porque se pensa e se questiona – levando em conta os interesses do público visitante e assumindo o compromisso para que este possa ser cada vez mais sujeito de sua história e de seu processo de aprendizagem – constitui-se como ato político (BRASIL, 2014).

Assim sendo, aos poucos, foram surgindo os chamados “Percurso” ou “Eixos temáticos”, alguns dos quais examinaremos a continuação como estudos de caso que permitiram a elaboração de propostas educativas baseadas em discursos contra-hegemônicos e, portanto, a tentativa de descolonização de saberes.

Começamos, então, com um dos últimos eixos a tomarem forma: *Mineiridades*. Apesar de que esse percurso tivesse sido pensado quase desde o início do processo que apontamos previamente, foi quando recebemos a solicitação do projeto, *Memorial Itinerante: Mineiridades*, que o mesmo foi sistematizado pelo Educativo. Assim sendo, as salas selecionadas para mergulhar na temática foram: *Caminhos e Descaminhos, Barroco Mineiro, Fazendas, Celebrações e Vale do Jequitinhonha*, foram indagadas a partir do seguinte intuito: questionar o conceito de “mineiridade” e tecer um discurso que contemple uma multiplicidade de abordagens e vozes.

Destarte, buscamos afastar-nos, por um lado, da concepção prístina deste conceito identitário. Originalmente pronunciado por Gilberto Freyre em meio de um discurso intitulado “Ordem, Liberdade, Mineiridade”, o termo é utilizado com um teor político: pública e oficialmente, buscava-se definir um tipo específico de mineiro. Todavia, esse desejo acaba por estagnar uma natureza tão múltipla como é a identidade; a singularidade dessa filosofia estadual termina por apagar as singularidades de um estado tão grande e diverso como é Minas Gerais. Por isso, desde um primeiro momento, adotamos um posicionamento e decidimos utilizar o termo no plural para abrir acolhida a outras particularidades que a tradicional ideia de “mineiridade” não contempla. Nesse sentido, buscamos deslocar não apenas social, mas também geograficamente o mineiro clássico: branco, católico, de origem barroca-colonial ou das fazendas localizadas no entorno dessas cidades históricas. Onde

estão os outros mineiros? Quem eles são? Que papel cumprem as matrizes africanas e indígenas nessa construção identitária?

Por outro lado, mas também elencado com essa primeira premissa, dissociamos desse conceito identitário qualquer tipo de reminiscência essencialista dado que acaba gravando certo tipo de DNA diferencial que daria a razão de ser do mineiro, de “um” mineiro em específico. Mas, a natureza cultural de uma informação como essa torna-se sólida, inabalável, naturaliza-se ao ponto de dar-lhe as mesmas particularidades da genética, fato que elimina, assim, as possíveis variáveis que uma construção como essa implica, onde vários estratos como o psicológico, o social, o nacional, o cultural e o biológico (REIS, 2015) misturam-se e amalgamam-se para (tentar) definir esse sujeito.

Todavia, ao falar de descolonizar os saberes dentro do museu, devemos também levar em consideração outro tipo de público que o frequenta e para quem não foi pensado, mas que, porém, tem o direito de visitar e usufruir: as crianças. As visitas com o público infantil são pensadas segundo o mesmo formato das visitas agendadas: a partir das demandas do grupo que requereu a vinda ao museu, planeja-se a narrativa que alinhavará as diversas salas escolhidas e, posteriormente à sua execução, avaliam-se os resultados. Uma dessas propostas de mediação intitulou-se *Africanerê*, uma abordagem da cultura africana especificamente pensada para essa faixa etária, isto é, de 3 a 6 anos.

A mesma foi fruto de uma demanda recebida pelo Educativo durante 2014 por parte de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e creches que solicitaram o percurso *Africanidades*. Dessa forma, a equipe teve que enfrentar a empreitada de “reinventar um percurso que, resumidamente, discute as consequências da escravidão, assim como também a resistência e as conquistas do povo negro no Brasil” (ALTEMAR; NAUMANN GORGA, 2018, p.11); como falar isso com o público infantil?

Dessa forma, optamos por um viés cultural e holístico que resgatasse a cultura negra, africana e afrodescendente na infância; mas, ao iniciar a respectiva pesquisa, deparamo-nos que, contemporaneamente, vivenciávamos silenciamentos dessa matriz na cultura infantil. Apenas para citar uns exemplos: por que princesas negras não aparecem na literatura infanto-juvenil em uma população que, segundos as últimas estatísticas do IBGE, 53% declara-se negra (ROSSI, 2015)⁸? Por que histórias

⁸ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

européias, ora nórdicas, ora greco-romanas, são disponibilizadas para esse público, mas tradições africanas são esquecidas ou, no pior dos casos, demonizadas? Assim sendo, questionamo-nos

(...) em que medida nós, adultos, podemos almejar uma sociedade democrática quando coibimos as nossas crianças daquele convívio com as diferenças? **Nesse contexto, como discutir o conceito de tolerância quando, desde bem cedo, anulamos a oportunidade de vivenciar o respeito?** Ampliar o leque de possibilidades a partir das quais a criança enxerga o mundo que a rodeia e, ao mesmo tempo, alimentar a sua imaginação são ações que permitem o convívio com as diferenças de forma natural, como parte da inclusão (ALTEMAR; NAUMANN GORGA, 2018, p.4). (grifo do autor)

Portanto, entendendo que a criança também é um cidadão e, logo, tem o direito de acessar a essa diversidade cultural que os saberes providenciam, fomos-nos nutrimos de um arcabouço descolonizador, fomos rastreando uma história a contrapelo. Assim sendo, saímos do jargão comum que identifica africano com escravizado - sem com isso desmerecer a sua relevância histórico-política - para humanizar esse passado - e presente - e empoderá-lo: mostrar as tradições da contação de histórias que griots, aos pés dos baobás, transmitiam às novas gerações; como na paleta de cores não existe a chamada “cor pele” no singular e que ela não é sinônimo de rosa; apresentar aqueles “guardiões da natureza” de origem banta e sudanesa e que, dentre eles, também existe o deus do trovão como Thor, a saber: o Xangô.

Não obstante, a prática de uma proposta pedagógica como essa tem duas faces: por um lado, a teórico-metodológica que implica o planejamento dessa transmissão e que acabamos de destrinchar, e, por outro, a sua recepção que nem sempre é aberta. Trabalhar a temática dos orixás como protetores da natureza em nossas visitas mediadas já sofreu rejeição, não por parte das crianças, mas pelos adultos que os acompanhavam. As causas podem ser múltiplas: o receio da professora enfrentar pais cuja crença não lhes permite, em definitiva, conhecer relatos de outras culturas; o próprio credo do adulto que está junto na visita; ou ainda o fato de não considerar esse conhecimento como relevante no que se refere ao repertório cultural de um sujeito.

Essa negativa, porém, não nos fez desistir, ao contrário, fomos atrás de mais embasamento teórico para justificar a nossa escolha. Embora a Lei 10.639/2003, que rege a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, seja dirigido apenas para o ensino básico brasileiro, o Educativo se orientou a partir dela e

sentiu a necessidade de expandir-se sob seu amparo. Dessa forma, por meio de um encontro de formação de professores da educação infantil, decidimos trabalhar a proposta segundo a temática mitológica, propondo uma aproximação com algumas figuras presentes no universo das crianças, a fim de propor discussões em torno das imagens e desenhos e suas conexões com diversas culturas.

É de sobremaneira conhecido como os mitos greco-romanos já fazem parte do currículo tradicional ao estudar a História Clássica e, hoje em dia, como consequência da globalização de histórias em quadrinhos e filmes, esses e outros mitos europeus (inclusive, indianos, egípcios e precolombinos) encontram-se inseridos na cultura infanto-juvenil. Ora, em que medida as lendas africanas e suas personagens são aproveitadas pelas crianças e jovens brasileiros? Qual é o lugar que lhe é dedicado na escola? Em palavras da professora Carolina Rocha, candomblecista e autora do livro *O sabá do sertão – Feiticeiras, demônios e jesuítas no Piauí colonial (1750-1758)*: “Os alunos das escolas públicas, em sua maioria, são negros, mas o que se ensina a eles é a história branca e europeia. Eles aprendem mitologia grega, mas não aprendem mitologia iorubá. O que esses deuses têm a dizer a uma molecada negra e periférica?” (D'ANGELO, 2017). Em compensação à negativa adulta que relatamos previamente, foi muito reconfortante quando, em uma visita com esta temática, um desses “moleques” ao ver o fantoche que representava Exu, falou: “Oh tia, esse tem a mesma cor que eu!”.

Esse empoderamento, esse reconhecimento positivo, foi um dos alvos buscados quando se criou o eixo *Africanidades e Memória*; o mesmo permite-nos humanizar corpos que foram desprovidos da sua história, da sua cultura, em definitiva, da sua identidade. Portanto, se por trás das linguagens esconde-se a abordagem cultural de uma sociedade, como ela lê o mundo que a rodeia, a sua semiótica não se encontra eximida de uma ideologia. Nesse sentido, o Educativo do MMGV repensou a forma de apresentar e debater o tema sob discussão deixando de lado, assim, o vocábulo de “escravo” em nome do termo “escravizado”. Essa mudança conceitual não é um preciosismo: a escolha das palavras é uma escolha política e, portanto, essa mudança é uma mudança de perspectiva. Esse caminho ficou materializado, por exemplo, na ação educativa intitulada *#afrommgv* proposta pela supracitada equipe para a comemoração do Dia da Consciência Negra. Aos pés do nosso baobá - árvore “guardião de lendas, mitos e memórias” (NEVES; BEDETTI, s/d, s/n) de origem africana - o visitante era convidado a refletir frases e citações que tensionam o por quê da data: “Racismo não é inato, é aprendido”, “Não sou exótica”, “O que é um cabelo

ruim?”, “Somos iguais nos direitos, diferentes nas características. Isso nos torna especiais”, “Não precisa tentar amenizar me chamando de moreninha”, “Por que meu cabelo te incomoda?”, “Negro não é descendente de escravo, é descendente de seres humanos que foram escravizados”...

Destarte, por que não resgatar essas identidades africana e afrodescendente silenciadas por tanto tempo? Onde seus corpos e almas estão nos espaços museais como o que está sendo agora discutido? Foi assim que buscou-se resgatar e fortalecer não apenas seu passado, mas também o que há dessa matriz na atual sociedade brasileira e, em parte apoiados pela parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e seu Núcleo de Relações Étnico-Raciais, uma “descolonização” da África foi sendo tecida dentre as salas do MMGV.

Tomemos, pois, como exemplos ilustrativos algumas salas que formam parte do percurso *Africanidades e Memória*. No primeiro pavimento do MMGV, deparamo-nos com a sala que exhibe o trabalho do fotógrafo mineiro, Sebastião Salgado, sendo alguns dos portfólios que ali aparecem os seguintes: Serra Pelada (1999), Êxodos (2000), África (2007) e Gênese (2013). Uma das dinâmicas propõe ao visitante buscar, sem ler as legendas das fotos, quais são aquelas que pertencem ao continente africano. Prontamente, as imagens escolhidas despontam por certos lugares comuns: pessoas desnutridas, territórios secos, regiões rurais, migrações forçadas. Em um segundo momento, o Educador lança mão de pranchas que mostram diversas paisagens: lugares onde a única coisa que desponta são árvores cujas raízes aparecem às avessas, areia e pessoas de túnicas coloridas apresentam-se junto a rios atravessados por pontes fruto da mais moderna tecnologia, aeroportos e cidades com estádios de futebol ou arranha-céus. Quais dessas pranchas pertencem a África? A maioria das vezes, o público escolhe como resposta o primeiro grupo e acaba maravilhando-se ao perceber que todas as pranchas são desse continente, o que nos faz questionar: Por que temos esse estereótipo imagético? Com isso não queremos dizer que as devastadoras consequências da colonização ocidental em prol de uma suposta “civilização” devem ser esquecidas; o problema radica em resumir um continente inteiro a essa realidade que acaba apagando as conquistas de uma pluralidade de povos. Noutros termos, é o perigo que significa a *single story*⁹.

⁹ A escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie em palestra no TED, expressa esse sentimento norteador da nossa abordagem: “(...) insistir apenas nessas histórias negativas é superficializar a minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles não sejam verdade, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem que uma história se torne a única história. Claro, África é um continente cheio de catástrofes. (...)”

Já na sala de *Celebrações* outras vozes - também negligenciadas - emergem e, com elas, o racismo velado do nosso dia a dia. Minas Gerais, embora seja um estado tachado tradicionalmente como católico, não pode ser reduzido apenas a esse credo, uma vez que indagamos a sua própria origem: a convivência de índios, africanos e europeus baldou a possibilidade de uma “pureza” cultural, inclusive, no seu viés religioso. Houve (e até hoje existe) sincretismo assim como coexistência de crenças; mas será que todas elas são reconhecidas e respeitadas?

Na atualidade, segundo o inciso VI do quinto artigo da Constituição Federal: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. No entanto, são de sobremaneira conhecidos os ataques que sofrem diversos terreiros de religiões de matriz africana, demonstrações violentas de intolerância que, por sua vez, são resultado da discriminação e do preconceito racial nascidos do desconhecimento. Ao entrar na sala, o altar erguido pela Comunidade dos Arturos e a representação do Congado permite-nos um ponto de partida para discutir essas questões: Que rituais e festas puderam ter vindo com os africanos? Quais foram as cores e os ritmos que eles trouxeram com essas celebrações? O que essa origem e sua descendência comemoram? No entanto, falar de Candomblé ou Umbanda fica ofuscado perante uma “temida” palavra: “macumba”. De imediato, o dito senso comum aflora: o termo relaciona-se diretamente com feitiçaria e não com a árvore de cuja madeira se confecciona o instrumento:

a ideia de macumba, tão recorrente no senso comum e reproduzida pelo público durante as visitas, foi construída no imaginário brasileiro desde o tempo da escravidão, quando as práticas religiosas e culturais dos negros eram vistas como bruxaria e proibidas de serem realizadas e, por isso, é tão comum que sejam confundidas com oferendas, que no candomblé, por exemplo, se remetem a doações e presentes, envolvendo animais ou alimentos, em homenagem a determinado Orixá (RIAL, s/d: s/n).

Ora, se aproximarmos-nos da problemática em questão desde um viés antropológico, caberia instigar o visitante: As religiões africanas são as únicas que possuem oferendas e doações? Porventura, uma das bases de todo credo, entendido como comunhão social identitária, não seria o de oferecer-se na filosofia do dom e contra-dom?

Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas” (ADICHIE, 2009). (tradução livre)

Por conseguinte, pode-se afirmar que todo museu sofre de um mal endógeno à sua própria natureza; todo espaço museal pelas particularidades da sua concepção e materialização carrega “uma gota de sangue”: todos eles são resultados de recortes e, portanto, de escolhas. Não obstante, isso não significa, como ficou demonstrado no decorrer da nossa argumentação, uma paralisia discursiva. O papel do setor do Educativo surge, assim, como a ferramenta tensionadora do acervo e da expografia: como consequência das suas pesquisas, ele pode ir além deles e se libertar de qualquer amarra “colonizadora” ou discurso hegemônico. Noutros termos, o Educativo possibilita um sem-fim de discussões que, como elos de uma corrente, vão entrelaçando as histórias imortalizadas e as histórias silenciadas, aquelas que, muitas vezes, provém das próprias vivências dos visitantes que se tornam, assim, partícipes ativos daquilo que está sendo narrado. É, em definitiva, uma construção identitária em comunhão que, ao permear a pluralidade de vozes amortecidas, permite a desconstrução de modelos fixos e preconcebidos.

A ação mediadora, seus anseios e suas angústias: o compartilhar, o não dito e o estar disponível, nos mostram que trabalhar com o outro é uma via de mão dupla, um desafio! Ainda mais quando lidamos com assuntos do passado tão presentes. Esses, se não forem discutidos e problematizados, podem permanecer nas gerações futuras, perpetuando estereótipos. Acredito que a função do educativo, de uma instituição museal, é provocar, tirar da zona de conforto. E neste deslocamento, misturado com encantamento e deslumbre, quem sabe o meu “eu”, e o outro saiam instigados a pensar? (RODRIGUES, s/d, s/n).

Museu: de quem para quem?

Para concluirmos nossa trajetória até aqui, retomemos as indagações propostas no começo deste artigo: Como seria pensar e construir uma educação contra-hegemônica dentro dos marcos estabelecidos pelas instituições museais? Nesse contexto, qual é a abordagem desenvolvida no Memorial Minas Gerais Vale? Convidamos o leitor a resgatar alguns pontos trabalhados no artigo para que possamos, desse modo, nortear algumas conclusões sobre a problemática proposta.

Argumentamos ao longo da escrita que as instituições museais foram lugares construídos, em seus primórdios (séculos XVIII e XIX), para celebrar a memória e os feitos ligados às classes dominantes do poder político e cultural, no início, das monarquias e suas conquistas e, posteriormente, como uma espécie de “altar cívico” para contribuir na moldura desse “novo” cidadão que se pretendia construir com a

República. Sendo herdeiro desse imaginário europeu, os museus brasileiros conservaram epistemologicamente essa forma de compreender e legislar o patrimônio. Ora, não seriam esses espaços a instrumentalização da forma de ver o mundo através dos “olhos” do colonizador? Esta cosmogonia museal é soberana ou nela há espaço para a alteridade? Por fim, o tipo de pedagogia tecida pela expografia dessas instituições estaria dando voz aos sujeitos nas suas singularidades culturais?

Apesar de ter passado por diversas transformações ao longo de sua história, o paradigma eurocêntrico ainda deixa algumas marcas nos espaços museais. A História com maiúscula, a “história oficial” construída de cima para baixo, continua permeando a concepção desses recintos culturais. Inclusive, a era digital, com sua promessa de democratização, mediante ferramentas aparentemente “acessíveis”, acabaria por suprimir esses *museu-cemitério-de-objetos* e aproximaria os visitantes de um espaço como esse. No entanto, a maioria das vezes, a adaptação museal por meio de expografia interativa, *gadgets* multimídia ou digitais e recursos audiovisuais, não se tornou um meio, mas um fim em si só; seu encantamento aos olhos do público visitante levou a uma sacralização equivocada desses dispositivos, ao seu fetiche. Noutros termos, uma expografia que lance mão da mais moderna tecnologia não é sinônimo de uma abordagem contra-hegemônica, ao contrário, pode continuar reproduzindo os moldes segundos os quais a História era contada naqueles recintos onde misturavam-se “Gabinetes de Curiosidades” e “altares cívicos”. Nesse contexto, o público dito leigo poder-se-ia sentir a vontade de visitar esses museus? Por acaso sentir-se-ia contemplado pelos relatos ali construídos? Reflitamos, então, no caso do MMGV, epistemicamente, essas diretrizes históricas e conceituais são diferentes? Até que ponto, as formas como as regiões do estado vivenciaram - e vivenciam - a historicidade mineira foram contempladas em suas diferenças regionais e culturais?

Partindo dessas indagações, apresentamos algumas propostas do setor Educativo de dita instituição no papel de intérprete da expografia, no intuito de contribuir com a vertente educacional contra-hegemônica e, conseqüentemente, colaborar com a descolonização da produção e divulgação de conhecimento dentro das instituições museais. A Proposta Pedagógica da Equipe do Educativo (BRASIL, 2014) vai ao encontro das metodologias de Mediação (MARANDINO, 2008) da educação não formal e que busca criar diálogos com as comunidades dos arredores e regiões periféricas ao MMGV. A premissa do setor é trabalhar as diferenças e pluralidades da vida em sociedade e como estas são representadas, em suas limitações, nas instituições museais, supostas guardiãs da cultura material (e, agora,

também imaterial). Esse trabalho, vai ao encontro do que o historiador Francisco Régis Ramos chama de “letramento museal” (RAMOS, 2004). Nessa perspectiva, acreditamos que trabalhando junto ao público visitante o pensamento *arqueológico* da museologia, ou seja, seus pilares conceituais¹⁰, contribuímos com a descolonização dos saberes nos museus descortinando a “gota de sangue” (CHAGAS, 2006). Ora, seria ingenuidade pensar que essas iniciativas seriam suficientes para descolonizar os saberes dentro dos museus e, em específico, no Memorial?

Temos consciência de que a palavra/conceito “museu” continua fazendo parte do vocabulário das classes dominantes e, destarte, perpetua uma perspectiva do colonizador europeu. Segundo esses parâmetros, o museu, em si, acaba por se prestar ao papel de contar “uma” história, a “história oficial”. A oportunidade de se tornar um recinto propício para conversar sobre ela, problematizá-la, vivenciá-la, transformá-la e interpelá-la segundo a sua natureza plural, a maioria das vezes não provém, no entanto, da sua arquitetura material nem simbólica, mas do setor Educativo que, com suas propostas, assume para si essa responsabilidade como missão diretriz. Nossa pretensão é de que, em alguma medida, os visitantes saiam deste espaço instigados para pensar que

a interpretação histórica toca indiretamente em sua vida os homens, que passam a se compreender melhor e mudam. Assim, os sujeitos históricos informados pelas interpretações, localizados, quando sonharem com o futuro e o passado, terão menos pesadelos, e quando viverem, no presente, encontrarão os melhores meios e termos para expressar seus interesses e realizar os seus projetos (REIS, 2008, p.20).

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. TEDGlobal, 2009.
- ALTEMAR, Larissa Maria Santos; NAUMANN GORGA, Pamela Emilse. Africanerê: uma abordagem da cultura negra com o público infantil. In: *Anais do IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação Rio de Janeiro*, 01 a 05 de outubro de 2018.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

¹⁰ O que chamamos de “pilares conceituais” são as possíveis respostas para os questionamentos: Como são pensados os acervos desses museus? Quem faz sua curadoria? Quem realiza as pesquisas? Quem seleciona os objetos? Quem define o que é relevante e o que não é? Estas discussões não são tratadas diretamente com os visitantes, porém, são as questões das quais o setor Educativo tem como norte para construir as propostas de interpretação do acervo e conseqüentemente as visitas mediadas via “percursos temáticos”.

- BRASIL, Ministério da Cultura. Vale. *Plano Educativo Memorial Minas Gerais Vale*. Belo Horizonte, [2014]. Disponível em: <<http://memorialvale.com.br/wp-content/uploads/2017/07/plano-educativo.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- CHAGAS, Mário de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos Editora, 2006.
- D'ANGELO, Helô. As origens da violência contra religiões afro-brasileiras. *Cult*, São Paulo, 21 set. 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-religiosa-candomble-umbanda/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- JULIÃO, Leticia. *Enredos museais e intrigas da nacionalidade: museus e identidade nacional no Brasil*. Tese de doutorado em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.
- JULIÃO, Leticia. Apontamentos sobre a História do Museu. *Caderno de Diretrizes museológicas 1*. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. 2º Edição.
- JULIÃO, Leticia. Pesquisa Histórica no Museu. *Caderno de Diretrizes museológicas 1*. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. 2º Edição.
- MACHADO, M. A. Cultura, ciência e política: olhares sobre a história da criação dos museus no Brasil. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- MARANDINO, Martha. Educação, comunicação e museus. In: Marandino, Martha (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A exposição museológica e o conhecimento Histórico. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- NEVES, Ana Luiza; BEDETTI, Henrique. Aos pés do baobá: símbolos e simbologia adinkra. In: BRASIL, Ministério da Cultura. Vale. *Ori: Relatos, experiências e mediação*. Belo Horizonte, MG. [2017].
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó, SC: Argos, 2004.
- RIAL, Lauren. "Isso é macumba?". In: BRASIL, Ministério da Cultura. Vale. *Ori: Relatos, experiências e mediação*. Belo Horizonte, MG. [2017].
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC*, Volume 1. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.
- REIS, José Carlos. Identidade e complexidade: Ricoeur, Nietzsche, Bauman. *Revista Expedições: Teoria & Historiografia*, vol. 6, n. 2, pp. 69-93, ago./dez. 2015.
- RODRIGUES, Smally Gonçalves. Alteridade In: BRASIL, Ministério da Cultura. Vale. *Ori: Relatos, experiências e mediação*. Belo Horizonte, MG. [2017].
- ROSSI, Marina. Mais brasileiros se declaram negros e pardos e reduzem número de brancos. *El País Brasil*, 15 nov. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

TRAMPE, Alan. Recuperando um tempo perdido. In: JUNIOR, José do Nascimento; TRAMPE, Trampe; SANTOS, Paula Assunção dos (org.). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972*. Brasília: Ibram/MinC; Programa IberoMuseos, 2012. vol. 1.

Data de recebimento: 31.01.2020

Data de aceite: 18.08.2020