



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO** UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**  
**LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM**

**Histórias de luta dos negros: narrativas históricas e antirracismo no Museu Afro  
Brasil e no National Museum of African American History & Culture**

**Jessika Rezende Souza da Silva**

**Rio de Janeiro  
2021**

### CIP - Catalogação na Publicação

SS586h Silva , Jessika Rezende Souza da  
Histórias de luta dos negros: narrativas  
históricas e antirracismo no Museu Afro Brasil e no  
National Museum of African American History &  
Culture / Jessika Rezende Souza da Silva . -- Rio  
de Janeiro, 2021.  
156 f.

Orientador: Amilcar Araujo Pereira.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação antirracista. 2. Museus negros. 3.  
História afro-brasileira . 4. Memória . 5. Ensino de  
história . I. Pereira, Amilcar Araujo , orient. II.  
Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

**Histórias de luta dos negros: narrativas históricas e antirracismo no Museu Afro Brasil e no National Museum of African American History & Culture**

**Jessika Rezende Souza da Silva**

**Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira**

**Rio de Janeiro  
2021**



---

Continuação da Ata de defesa de tese de doutorado da estudante **Jessika Rezende Souza da Silva**, realizada em 28 de setembro de 2021.

Profa. Dra. **Rosana Rodrigues Heringer** (UFRJ)

Profa. Dra. **Kim Diane Butler** (Rutgers University, nos EUA)

Profa. Dra. **Monica Lima e Souza** (UFRJ)

Profa. Dra. **Ynaê Lopes dos Santos** (UFF),

**Jessika Rezende Souza da Silva** – estudante



**Amilcar Araujo Pereira** (UFRJ)

Presidente da Banca

## **RESUMO**

Os museus tem sido historicamente disputados pelo movimento negro na diáspora para educar para o antirracismo. Neste trabalho, enfocando experiências brasileiras e estadunidenses, busquei demonstrar o compromisso dos museus negros, criados a partir de mobilizações de comunidades negras na diáspora e que enfocam suas experiências, em fazer emergir narrativas históricas protagonizadas e narradas por negros. Entrelaçando as experiências museais e educacionais brasileiras e estadunidenses, coloquei em diálogo a (re) construção de lugares de memória negros e de espaços de enunciação da diferença em países em que essas narrativas foram sistematicamente subalternizadas e analisei os resultados da pesquisa de forma que evidenciasse o caráter transnacional das lutas antirracistas, das histórias que contamos sobre elas e o quanto elas têm potencial educativo.

Para isso, partindo de um panorama da trajetória dos museus negros no Brasil e nos Estados Unidos, e tomando como estudo de caso o Museu Afro Brasil, em São Paulo, e o National Museum of African American History and Culture, em Washington D.C., analisei trechos das exposições mobilizados pelos mediadores museais e professores. Além dos acervos, foi feita a análise de documentos institucionais e de entrevistas com os responsáveis pelos departamentos educacionais de cada instituição, a fim de evidenciar o planejamento e execução de intervenções pedagógicas sobre tais exposições e como elas educam para o antirracismo.

**Palavras-chave:** Museus Negros; Ensino de História; História afro-brasileira; Educação antirracista.

## **ABSTRACT**

### **Histories of Black struggle: historical narratives and anti-racism at the Afro Brasil Museum and the National Museum of African American History & Culture**

Jessika Rezende Souza

Advisor: Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira

Museums have historically been disputed by black movements in the diaspora to educate for anti-racism. In this work, focusing on Brazilian and American experiences, we seek to demonstrate the commitment of black museums, created from the mobilizations of black communities in the diaspora and that focus on their experiences, in bringing out historical narratives carried out and narrated by blacks. Interweaving Brazilian and American museum and educational experiences, we seek to bring into dialogue the (re)construction of black sites of memory and spaces of enunciation of difference in countries where these narratives were systematically subordinated and build a relationship that highlights the transnationality of anti-racist struggles, the stories we tell about them and how they can educate.

In this sense, starting from an overview of the trajectory of black museums in Brazil and the United States, and taking as a case study the Museu Afro Brasil, in São Paulo, and the National Museum of African American History and Culture, inaugurated in Washington DC, we analyze excerpts from the exhibitions that are mobilized by museum mediators and teachers. In addition to the collections, we analyze institutional documents and interviews with those responsible for the educational departments of each institution, in order to highlight the planning and execution of pedagogical interventions on such exhibitions and how they educate for anti-racism.

Key-words: Black Museums; History teaching; Afro-Brazilian history; Anti-racist education.

Rio de Janeiro  
2021

## AGRADECIMENTOS

O caminho até a conclusão do doutorado foi árduo. Além das barreiras impostas pela sociedade racista e desigual em que vivemos, nesses últimos quatro anos encaramos uma pandemia global e a aventura da maternidade. Ser mulher negra, doutoranda e mãe enquanto tentava sobreviver a um vírus mortal não foi fácil. Essa foi uma jornada coletiva, de superação, de reinvenção e sou eternamente grata a todos que estiveram comigo nesse processo. Nada disso seria possível sem vocês. Todos os nomes não caberiam aqui, mas seria impossível não externar minha gratidão aqui a algumas pessoas.

À CAPES, que através do Programa Abdias do Nascimento pelo apoio financeiro, sem o qual essa pesquisa não teria sido possível. Espero que este trabalho faça jus ao investimento feito em mim.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Heringer, ao Prof. Dr. Erich Dietrich, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carol Anne Spreen, à Prof.<sup>a</sup> Kim Butler pela orientação e acolhida no intercâmbio em Nova York. Muito Obrigada pelo carinho e generosidade na recepção e em cada conselho.

Aos amigos queridos do GEPEAR-UFRJ. Agradeço pelas nossas conversas, pelas trocas de experiências e pelas parcerias e momentos de lazer neste percurso em que rimos, choramos e compartilhamos angústias, inquietações. Vocês tornaram a vida acadêmica mais leve e cada dia mais gratificante.

Ao Prof. Dr. Amilcar Araújo Pereira, meu orientador, que também é um grande amigo e conselheiro, muito obrigada por tanto! Obrigada por acreditar em mim e na realização deste trabalho, pela compreensão e sensibilidade diante das contingências da vida, e pelo incentivo constante a seguir sempre na luta.

Aos meus pais, Elisabete e Edson, obrigada por me guiarem até aqui, por todas as renúncias, por tudo que vocês abriram mão por mim, para tornarem possível que eu estudasse e pudesse sonhar com uma vida melhor.

Ao meu esposo, Diego, gratidão por acreditar em nós, por ter topado largar tudo e viver esse projeto comigo em NYC, por se dedicar tanto para fazer nossa família feliz. Tem um pouquinho de você, das nossas conversas, dos nossos desafios em cada página desse trabalho.

Minha filha, que mudou a minha vida. Desorganizou meus horários, tomou o primeiro lugar nas minhas prioridades, e faz tudo valer a pena. Foi tudo por você. Sempre vai ser por você.



Mais uma vez, obrigada a todas as pessoas que contribuíram para meu sucesso e para meu crescimento. Esse trabalho é também resultado da confiança e da força de cada um de vocês.

É necessário fazer da escola uma base para o povo tomar o poder.

(Samora Machel)

Para Nina Mahin

## Sumário

<b>Resumo .....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>7</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>8</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1- Negros no Ensino de História no Brasil e nos Estados Unidos: um diálogo possível .....</b>	<b>33</b>
<b>“O tempero do mar foi lágrima de preto”: raça e a diáspora africana nas fundações da América .....</b>	<b>34</b>
<b>Recortes da Boa Vizinhança: diálogos racializados entre Brasil e Estados Unidos .....</b>	<b>38</b>
<b>Colonialidade e currículo .....</b>	<b>49</b>
<b>Ensino de Histórias Negras: uma luta transnacional .....</b>	<b>51</b>
<b>Anos 1990 e 2000: da denúncia às cobranças .....</b>	<b>58</b>
<b>Capítulo 2 – Patrimônio, museus e antirracismo: o Museu Afro Brasil e o National Museum of African American History and Culture no panorama das lutas pela emergência de histórias negras.....</b>	<b>68</b>
<b>Museus: negociação e educação em tempos pós.....</b>	<b>72</b>
<b>Museu Afro Brasil e National Museum of African American History and Culture: o compromisso com a história negra .....</b>	<b>78</b>
<b>Capítulo 3 – Ensino de história e museus negros na diáspora: Toda história pode ser uma história de luta.....</b>	<b>97</b>
<b>Museus e ensino de história.....</b>	<b>100</b>
<b>MAB e NMAAHC: memórias que educam .....</b>	<b>103</b>
<b>O que quer uma educação antirracista? .....</b>	<b>120</b>

<b>MAB e NMAAC: educando para o antirracismo .....</b>	<b>122</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>128</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>132</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>138</b>

## **Introdução**

Em 1982, o Programa de Ação do MNU defendia entre suas reivindicações mínimas a luta pela introdução da história da África e do negro no Brasil nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p.114). Nos anos 2000, foram sancionadas duas leis que impactaram o âmbito educacional instituindo a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Em 2000, a aprovação do decreto 3.551 que estabelecia o registro de bens culturais de natureza imaterial tornou possível reconhecer, valorizar e salvaguardar os patrimônios imateriais relativos a heranças de populações escravizadas. Três anos depois, a Lei 10.639 modificou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afrodescendentes, além de prever a reavaliação do papel dos negros nos processos históricos, enfatizando a diversidade e o protagonismo histórico das populações negras.

Desde então, tal apoio legal tem intensificado os avanços na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos e documentos curriculares no sentido de descolonizar o currículo e construir projetos educativos emancipatórios. Os esforços por superar o eurocentrismo e compreender africanos e afro-brasileiros enquanto sujeitos históricos ativos tem sido evidente, no entanto, o ambiente escolar ainda é assolado com algumas concepções do senso comum. Exemplo dessa situação é o significado predominantemente físico atribuído luta do movimento negro que muitas vezes tem se resumido à imagem emblemática do rompimento das correntes que atavam os escravizados, ou seja, da extinção legal do sistema escravista, e só. As correntes se abrem, a luta termina.

Acredito que a luta está presente em muitos mais aspectos da vida das populações negras do que até então tem sido resgatado nas aulas de história. Conforme assinala Gomes (2012, p.103), o legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independentemente de sexo, raça, classe social e idade. O sistema escravista estruturou o Brasil tal como o conhecemos, todavia, onde houve escravização, houve resistência a mesma, de forma que, como afirma Pereira (2012, p. 119), “a luta contra a escravidão também foi um elemento estruturante, que contribuiu, portanto, para a formação de nossa sociedade”.

Na escola, por sua vez, nas conversas entre os estudantes ou até nas explicações de professores, não é raro ouvir que os negros no Brasil não se engajaram na luta contra

as opressões do racismo e das desigualdades raciais no período pós-abolição. Nos aspectos de representação política, por exemplo, os movimentos negros brasileiros podem ser vistos como menos fortes do que os norte-americanos, conforme afirmou Andrews (1985, p.52). Comparando os movimentos de afro-brasileiros e afro-americanos, o autor aponta alguns aspectos que dificultariam a mobilização dos primeiros na luta antirracista, como a ausência de uma legislação segregacionista no Brasil, que tornaria a discriminação racial mais sutil e menos detectável. Além disso, no Brasil, o movimento negro careceria de liderança, base ideológica e indignação moral contra o racismo:

Ao permitir a integração dos afro-brasileiros, ainda que em termos de inferioridade, nas instituições básicas da sociedade, no Brasil, reduz a necessidade do povo negro de desenvolver instituições sociais e culturais próprias e, por isso mesmo, mais autônomas, como a segregação racial exigiu nos Estados Unidos. Assim, o Brasil não compartilha com os Estados Unidos a tradição de igrejas e faculdades independentes, que favoreceram sensivelmente a formação da base ideológica e institucional e de liderança, para o movimento dos direitos civis. [...] Uma forma ainda mais efetiva pela qual o sistema brasileiro de hierarquia racial trabalha contra a formação de um movimento político afro-brasileiro é depreciando a base moral desse movimento. [...] a flexibilidade e a sutileza do racismo brasileiro provaram ser a sua maior força. A indignação moral contra a desigualdade racial é muito mais difícil de ser gerada em um país onde a discriminação assenta-se sobre formas silenciosas e, às vezes, inconsistentes, tornando difícil identificá-la e transformá-la em ação política. Impede ainda mais a criação de um sentido de indignação contra o racismo a triste necessidade de combater toda uma série de injustiças que caracterizam a sociedade brasileira.

Andrews (1985, p.54) aponta também que “o caráter substancialmente mais relaxado da hierarquia racial brasileira tem trabalhado para minar a mobilização política afro-brasileira de múltiplas formas”. Neste trabalho, por sua vez, busco explicitar que múltiplas são as formas de resistência e luta adotadas pelos movimentos negros, entendidas aqui na perspectiva da negociação e da criação de entre-lugares produtores da diferença cultural (BHABHA, 1998).

As lutas antirracistas tem sido mais complexas do que os binarismos branco  $x$  negro, livre  $x$  escravizado, senhor  $x$  escravizado, entre outros, poderiam elucidar (GOMES, 2005, p.25). As batalhas contra o racismo e as desigualdades raciais foram travadas de diferentes formas, envolvendo desde a criação de quilombos, o acionamento de leis para libertação de escravizados e criação de escolas para alfabetização de negros, conforme exemplificou Pereira (2012, p.119). Poderíamos adicionar à lista a criação de irmandades religiosas negras, que se mobilizavam para libertar irmãos escravizados, a comemoração de festas em memória da terra ancestral e até o culto à Anastácia, cuja vida de sacrifícios e resiliência teria travestido tal personagem de uma aura mágico-religiosa.

Imediatamente após a extinção oficial da escravidão foram detectados em diferentes países organizações de negros para ter acesso a direitos políticos e sociais. Andrews (2007) e Pereira (2013) já tem ressaltado a efervescência dos movimentos negros no pós-abolição. Diante dos avanços feitos pela historiografia do pós-abolição, como não falar, em uma aula de Primeira República no Brasil, dos projetos de embranquecimento, da perseguição ao candomblé, umbanda e capoeira, e ao mesmo tempo, do despontar do samba e do carnaval? Como falar de nazismo e não falar de Jesse Owens nas Olimpíadas e da segregação racial norte-americana? Como falar de Guerra Fria sem falar dos movimentos pelos direitos civis? Ou de Era Vargas e não mencionar a ação inovadora da Frente Negra Brasileira? A luta das populações negras pode ser abordada em todo conteúdo disciplinar e não somente dentro do período em que vigorou a escravidão. As frentes de batalha pela cidadania, pela educação, pelo fim da desigualdade racial e do racismo avançam ao longo do século XX e XXI, e ainda estão avançando.

Tais avanços são frutos de luta. Luta, que de acordo com Cabral, é “uma condição normal de todos os seres do mundo”, e todos estamos na luta (CABRAL, 1974, p.75). Assim, além dos movimentos pautados nos encontros físicos, hábitos, festas, cultos e tantas outras manifestações culturais também podem ser consideradas estratégias de resistência. A luta por libertação, seja da escravidão ou da opressão do racismo, pode ser concebida, dessa forma, como um ato cultural. Em meio às opressões a que as populações negras tem sido submetidas, Cabral destaca a sobrevivência da cultura e seu potencial emancipatório:

Reprimida, perseguida e humilhada, traída por certas categorias sociais comprometidas com o estrangeiro, refugiada nos povoados, nos bosques, e no espírito das vítimas da dominação, a cultura sobrevive a todas as tempestades, para depois, graças às lutas de libertação, recuperar todo o seu poder de florescimento. [...] As massas são as portadoras de cultura, elas mesmas são a fonte e, ao mesmo tempo, a única entidade verdadeiramente capaz de preservar e criar a cultura, quer dizer de fazer história. (CABRAL, 1974, p. 131)

Em estudo sobre a atuação do movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo, Hanchard (2002, p.81) aponta as práticas culturais como mecanismos fundamentais para a promoção da ideia de identidade e consciência afro-brasileiras e mobilização de brasileiros negros e mulatos contra práticas correntes de discriminação racial. No que diz respeito ao ensino de história, acredito que a incorporação de tais manifestações culturais às narrativas históricas colaborariam para complexificar as dimensões da luta e da resistência negra.

Apresentadas também como um espaço de luta, no contexto histórico em que eram praticadas, tais práticas culturais colaborariam para “considerar as tensões e ambivalências do universo cultural e simbólico continuamente reordenado nos processos históricos” (AZEVEDO & ALMEIDA, 2003, p. 26), salientando que as lutas dos negros em diferentes momentos históricos ultrapassam a fixidez dos eventos e dos grandes personagens e permeavam diferentes camadas do cotidiano. Cultura também era e é luta, e, nesse sentido, todo conteúdo disciplinar pode trazer uma narrativa histórica sobre essas lutas.

Tendo em vista que a luta e resistência das populações negras estiveram presentes em todos os períodos históricos, em diferentes contextos, e utilizando diversas estratégias, tal como a historiografia já tem demonstrado, tomo com problema de pesquisa a marginalização e/ou superficialidade que tem marcado as histórias de luta dos negros no currículo. Nesta pesquisa, questiono o currículo de história brasileiro que, inaugurado sob a égide da modernidade ocidental, que condenava à invisibilidade as formas de conhecimento que não se encaixavam nas formas de conhecer da epistemologia dominante (SANTOS, 2010, p.32), ainda hoje segue marginalizando as memórias e as narrativas sobre o passado de luta dos negros no Brasil e em diversas partes do mundo.

Considerando que a resistência a escravidão também teve dimensões translocais e que as experiências e estratégias de luta dos negros na diáspora são transnacionais, conforme nos informa Pereira (2013, p.108) ao relatar que o movimento negro brasileiro compartilhava “informações, ideias e referenciais produzidos na diáspora negra de uma maneira geral, especialmente nas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos”, salientando ainda , que essa relação não se dava num único sentido, visto que que os negros norte-americanos também estiveram a par das estratégias, mobilizações e produções intelectuais dos afro-brasileiros, acredito na potencialidade educativa de uma perspectiva comparada das narrativas históricas sobre as lutas dos movimentos negros no Brasil e nos Estados Unidos.

Nesse sentido, a fim de visibilizar diferentes estratégias de luta utilizadas pelas populações negras, complexificando as narrativas que tecemos sobre elas, escolhi para objeto de análise o acervo em exposição do Museu Afro Brasil (MAB), na cidade de São Paulo, e do National Museum of African American History & Culture (NMAAHC, em português: Museu Nacional de História e Cultura Afro-Americana), em Washington D.C., com enfoque nos trechos mobilizados para educar, sejam por professores ou mediadores.



Visibilizar histórias e memórias que foram subalternizadas nos currículos eurocentrados tem feito parte da minha trajetória. Atuando como professora de história da rede pública estadual do Rio de Janeiro, assumi o compromisso político de fazer cumprir a Lei 10639/03, problematizando a marginalização da história e da cultura afro-brasileira dentro e fora das salas de aula. Conscientizada na prática docente de que a implementação da lei dependia da atuação dos professores e das narrativas por eles tecidas nas salas de aula, tenho buscado produzir reflexões que desestremem o discurso de superioridade eurocêntrica e reavaliem o papel atribuído aos negros.

Na pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ, problematizei a marginalização, rejeição e exotização das manifestações culturais afro-brasileiras, em especial, as que envolviam religiosidade. A narrativa histórica produzida na exposição permanente do Museu do Negro foi escolhida como fonte, e o objetivo era explicitar a possibilidade de construção de abordagens que integrassem ensino de história e cultura, historicizando tais manifestações, a fim de que os estudantes pudessem compreendê-las no contexto histórico em que eram praticadas.

Nos resultados do trabalho ficou evidente a potencialidade pedagógica da exposição, e o quanto o contato com as práticas culturais do Afro-Brasil colaboraram para a complexificação de conteúdos disciplinares junto aos estudantes. A centralidade da cultura nos movimentos de luta e resistência dos negros foi um dos aspectos mais significativos de tais resultados, e que me instigou a prosseguir investigando o que temos contado sobre a história de lutas das populações negras na educação, e que elementos temos mobilizado na construção dessas narrativas.

O trabalho foi bem-sucedido e se desdobrou nesta pesquisa de doutorado, que busca uma interlocução com ensino de história e os lugares de memória afro-brasileiros e afro-americanos, para explicitar a produção transnacional de narrativas que educam sobre a história dos negros e que tem na cultura um aspecto central da luta antirracista.

A percepção de que a luta dos negros tem sido constantemente vista como algo puramente físico, que envolveria mais questões de violência e sobrevivência do que reflexões, criatividade e inteligência, além de se tratar de um processo encerrado com a abolição da escravidão, tem marcado minha experiência docente. Após a Lei 10.639/03 ter sido sancionada, se intensificaram os esforços para se compreender a diversidade da experiência das populações negras, repensando processos históricos a partir do seu protagonismo.

Tais esforços, de maneira geral, tem privilegiado uma “história política” do Afro Brasil, que daria visibilidade mais enfaticamente aos grandes personagens negros e aos acontecimentos considerados mais notáveis. Não tem sido diferente no que concerne às lutas dos movimentos negros. Nos conteúdos disciplinares abordados em sala de aula durante o período escravista o destaque costuma ser dos quilombos e de Zumbi e pontualmente de uma ou outra rebelião de escravizados. No pós-abolição, as populações negras costumam ser diluídas em coletivos como povo, trabalhadores, operários ou camponeses.

As narrativas das histórias das batalhas que protagonizaram aparecem descontextualizadas e à margem da narrativa principal, como por exemplo, um discurso de Martin Luther King num capítulo de livro didático dedicado à Guerra Fria, que acaba por não fazer menção ao contexto do movimento pelos direitos civis que acontecia simultaneamente, ou eventos em comemoração do dia 20 de novembro em uma escola, sem se mencionar o porquê dessa comemoração e a peleja para que tal data fosse considerada um feriado:

Sem desmerecer a lei e as lutas que foram travadas até sua promulgação, o que se verifica nas escolas brasileiras é a continuidade de práticas que reservam determinado espaço e tempo para o tratamento das temáticas da diversidade, tais como projetos da “Semana da Consciência Negra” ou do “Dia do Índio”, de forma pontual, superficial e não reflexiva. As aulas de História na Educação Básica e no Ensino Superior, em geral, continuam a ser pautadas por um disfarçado racismo, em que crianças e jovens brasileiros, vítimas de preconceitos de toda ordem, aprendem a ter vergonha de suas raízes negras, indígenas, migrantes. (SILVA E MEIRELES, 2017, p.9)

Como já mencionei anteriormente, o fato de haver um movimento em prol da inclusão das histórias sobre as resistências ao escravismo e a luta dos movimentos negros pelo fim da desigualdade racial e do racismo nos currículos escolares da educação básica já representa grandes ganhos.

Nesta pesquisa, mobilizo já citada Lei 10.639/03, juntamente ao Decreto 3.551 de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, o que tornou possível reconhecer, valorizar e salvaguardar os patrimônios imateriais relativos a heranças de populações escravizadas. O Decreto 3.551/2000 foi resultado de um processo de crítica ao eurocentrismo presente na concepção tradicional patrimônio histórico e artístico, que alterou as noções de cultura estática e tributária da homogeneização de matrizes culturais brasileiras para noções dinâmicas, híbridas e processuais de cultura (PEREIRA & ROZA 2012, p. 91). Por sua vez, a Lei 10.639/03 rompe com o aprisionamento de africanos e afro-brasileiros no tema da escravidão e no ponto de vista da submissão, incentivando a

divulgação e estudo da participação efetiva dos negros na história do Brasil em várias áreas, como economia, política, cultura, ciência.

Amparados nos dispositivos legais acima citados, enfoco as possibilidades de construção de narrativas que deem aos negros protagonismo nos processos históricos, atribuam historicidade às diferentes manifestações da cultura afro-brasileira e destaquem a inteligência, talento e criatividade do povo negro, especialmente quando sabemos que essas qualidades lhes foram historicamente negadas. Penso que esse é um passo fundamental para “inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural” promovida pela introdução sistemática da discussão sobre a questão racial e “uma ruptura cuja ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei. E uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos” (GOMES, 2012, p. 103).

Diante de tais problemas, com esse trabalho, objetivo investigar os acervos dos Museu Afro-Brasil e no Nacional Museum of African American History and Culture como possibilidades de construção de narrativas sobre as lutas dos negros no Ensino de História e eduquem para o antirracismo. Para isso, irei destacar os elementos que têm fortalecido o diálogo entre o ensino de história afro-brasileira e afro-americana, apresentando a raça enquanto elemento estruturante e estrutural na elaboração de currículos de história escolar no Brasil e nos Estados Unidos, bem como um panorama da circulação de referenciais no âmbito das relações raciais entre os dois países.

Além disso, busco demonstrar que os museus são lugares de memória, produtores de narrativas históricas e espaço de negociação de diferenças culturais. A partir dos estudos de caso do MAB e do NMAAHC irei investigar as atividades educativas e as seleções de conteúdo e as narrativas construídas pelos educadores e professores no espaço dos dois museus, destacando a centralidade da cultura nesse processo, e analisar, a partir das narrativas mobilizadas nas abordagens dos museus, a relação entre a visibilização das lutas do movimento negro e a criação de lugares-tempo híbridos de sentido no currículo de História.

Na busca por trabalhos que anteriormente tivessem abordado possibilidades de uma educação antirracista a partir da narrativa histórica comparada de dois museus, MAB e o NMAAHC, consultei os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Nos descritores de busca, procurei por Museu Afro Brasil, National Museum of African

American History & Culture, Museu Nacional de História e Cultura Afro-americana. Nenhum trabalho relacionado ao NMAAHC foi localizado. Creio que isso, possivelmente, se deve a recente inauguração da instituição, em setembro de 2016.

Por outro lado, foram encontrados 6 trabalhos sobre o Museu Afro Brasil, dentre os quais três foram produzidos em programas de pós-graduação em história da arte<sup>1</sup>, uma em um programa de educação física<sup>2</sup>, outro num programa de antropologia social<sup>3</sup>, e um em um programa de educação<sup>4</sup>. Dos 6 trabalhos, comentarei as contribuições de três deles, que dialogam diretamente com a pesquisa aqui desenvolvida, no que diz respeito aos objetivos e a produção de sentidos que são gestados no interior do museu, bem como qual tem sido o papel da curadoria e dos educadores nesses processos.

O trabalho de Silva (2013) nos traz um panorama dos projetos de construção e consolidação do MAB, cujos objetivos envolviam a superação das invisibilidades da população negra no país, por meio de um modo artístico. Nesse sentido o autor empreende uma análise das exposições de longa duração explicitando como tais representações visuais estão relacionadas com a conjuntura atual na qual as políticas públicas para valorizar o legado da diáspora africana constituem uma estratégia contra hegemônica face às persistentes e antiquadas ideias coloniais”.

Assumindo que a produção artística afro-brasileira não ocorre desvincilhada de outros universos, Silva (2013, p. 208) ao longo de seu trabalho, coloca o MAB em contato com outras instituições, como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, e ressalta a potencialidade de tais parcerias para subsidiar com informações relevantes às ações por maior visibilidade dos afro-brasileiros e para criar novos agenciamentos em prol da expansão e continuidade de políticas públicas na defesa do patrimônio negro.

A dissertação de Ribeiro (2013) é uma referência em nessa pesquisa ao lançar luz sobre as ideias de “afro” que norteiam a concepção curatorial do MAB. O

---

<sup>1</sup> Em história da arte, encontramos uma tese e duas dissertações, respectivamente:

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Museu afro Brasil no contexto da diáspora: dimensões contra-hegemônicas das artes e culturas negras. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CASELLATO, Stéfanie Fanelli. Da Igreja ao Museu Afro Brasil: significados da obra de Jesuíno do Monte Carmelo. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

FUNARI, Eliany Cristina Ortiz. Museu afro Brasil: lugar contemporâneo da memória negra. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

<sup>2</sup> SANTOS, Silvana dos Santos. Animação cultural afro-brasileira: o caso do Museu Afro Brasil. Universidade Estadual De Maringá, Paraná, 2014.

<sup>3</sup> RIBEIRO, CARLA BRITO SOUSA. Que “Afro” é esse no Afro Brasil? A concepção curatorial no Museu Afro Brasil – Parque Ibirapuera, São Paulo/SP. Universidade Federal De Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.

<sup>4</sup> MATOS, Isla Andrade Pereira de. Ação educativa do Museu Afro Brasil: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

acompanhamento da rotina institucional por ela realizado possibilitou perceber que este “afro” transcende a narrativa curatorial, e é evidenciado no que a autora considera a “visão política” dos colaboradores do museu, que atuam na comunicação com o público visitante, especialmente os educadores:

Além de subsidiar os visitantes com elementos facilitadores do acesso ao conteúdo das exposições, os educadores também agem como incitadores de debates sobre as relações raciais e interétnicas no Brasil. O emprego da subjetividade desses profissionais na criação dos percursos de visita, que são construídos de modo a se adaptar aos objetivos e às necessidades dos grupos que acompanham, bem como a possibilidade de sua atuação política na luta antirracismo (RIBEIRO, 2018, p. 157).

Aprofundando o conhecimento sobre a ação dos educadores do MAB, num movimento oposto ao de Ribeiro, Matos (2013), se dedicou a investigar a atuação das ações educativas do MAB junto as escolas agendadas para visitas orientadas. Com enfoque na metodologia da educação patrimonial, a autora problematiza o uso de tal metodologia com fins de combate à discriminação étnico-racial.

Ao fim de um processo de análise etnográfica e empírica, a autora apresenta gráficos com dados relativos à faixa etária dos estudantes, participação dos grupos e temas abordados por visita, e concluiu que os educadores do museu desenvolvem critérios de ensino e aprendizagem, sem caracterizar no entanto como educação patrimonial. Segundo Matos, há uma preocupação em ensinar os alunos a lerem os objetos expostos e reconhecerem a influência africana na cultura brasileira, que é constantemente prejudicada pelas descontinuidades das visitas.

A presente pesquisa contribui com o panorama de trabalhos que já têm sido feitos sobre o Museu Afro Brasil ao introduzir temáticas que nos pareceram ainda pouco exploradas, como uma análise em diálogo, com o National Museum of African American History & Culture, trazendo para o debate a circulação de informações e referenciais transnacionais sobre o ensino de história realizado a partir de exposições de museus afro-diaspóricos.

O ensino de história mobiliza o conhecimento histórico no sentido da construção e reconstrução memórias e histórias, e nesse processo se torna fundamental o conceito de narrativa, na medida em que é através dele que organizamos no discurso saberes pedagógicos, historiografia, memórias. Entendo narrativas, de acordo com Gabriel e Monteiro (p.11), como um elemento constitutivo do discurso historiográfico que pode fazer mediação entre a história vivida e a produção de um saber para a construção de sentidos de mundo, sendo assim, “discursos que expressam subjetividades produzidas e

produções de subjetividades”. Tal conceito, aplicado como instrumento de análise do uso educativo dos acervos dos museus, nos parece potente:

O conceito de "narrativa histórica" pode servir, assim, de instrumental para a apreensão da dinâmica da vida dos saberes, na medida em que oferece elementos para identificar se o que está sendo transposto e/ou ensinado corresponde a novas matrizes de narrativa e uma ou mais de suas variáveis de maneira independente. Operar com essa categoria significa escolhê-la como porta de entrada para a exploração, no campo da História, das tramas da didatização desse saber, fazendo relacionar as dinâmicas que são específicas de cada uma das instâncias de problematização do saber e o tipo de intriga encenado. (GABRIEL & MONTEIRO, p.14)

Nos processos de construção/reconstrução de memórias, também é necessário considerar a questão da seletividade, conforme nos informa Pollak (1989, p.10), quando trata da “memória enquadrada” ou “trabalho de enquadramento da memória”, que se refere ao caráter não arbitrário que define o que deve ou não ser rememorado: “Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação”. Pollak nos afirma que a memória, portanto, é uma construção social, seletiva e orientada por interesses do presente, sendo assim permeada por jogos de força política, de enquadramentos, apropriações e negociações. Tendo em consideração, a evocação do passado no presente, mobilizo outros dois conceitos para fundamentar essa pesquisa: “dever de memória” e “lugar de memória”.

Heymann (2006, p. 7) apresenta a noção de dever de memória como expressão referente ao dever de manter vivo o passado e de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram. Trata-se da construção de um discurso memorial de natureza reivindicativa, cujo enfoque é a obrigação ao reconhecimento do sofrimento vivido por certas categorias da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento. Em diversas partes do mundo, ganharam importância as reivindicações de políticas de reparação por partes de grupos oprimidos ou derrotados em algum período da história. É neste contexto que localizamos a criação de museus que objetivam abordar especificamente da história, cultura e memórias dos negros.

Araújo identifica nesse período uma onda patrimonial que, além da valorização dos patrimônios materiais e imateriais, estabeleceu relações entre os discursos visíveis, nos museus por exemplo, e os discursos desenvolvidos por atores locais, como os movimentos sociais, e ainda, os discursos de organismos oficiais. Segundo a autora, nessas relações se destaca a complexidade das memórias da escravidão, que, neste trabalho, estendo a toda memória de lutas e dores dos negros, evidenciando que não se

tratam de memórias únicas, mas de memórias sensíveis, plurais, e até mesmo, convergentes:

No furor do processo de patrimonialização do passado escravista, cabe lembrar que a memória da escravidão não é unicamente ligada àqueles que sofreram os efeitos do cativeiro, da deportação, dos castigos corporais e dos trabalhos forçados. Essa memória também é reconstruída por aqueles que participaram e colaboraram com o tráfico atlântico: comerciantes de escravos, intérpretes, capitães de navios e mestres. Dessa maneira, é impossível falar de uma única memória da escravidão, mas, sobretudo, de memórias plurais, que podem, eventualmente, ser convergentes (ARAÚJO, 2009, p. 131).

Para tratar essa questão específica da memória da escravidão considerando que se trata de trabalhar na ausência da figura da testemunha que viveu a experiência dos fatos narrados, Araújo (2009, p. 132) evoca o conceito de pós-memória, que seria o “tipo de memória que se manifesta em outras gerações, assim como em diferentes formas de criação artística contemporâneas” e seria “característica entre aqueles que cresceram dominados pelas histórias de eventos traumáticos passados, vividos por seus ancestrais”. Um lugar de pós-memória seria um “local de reexperimentação, de reinterpretção e de reinvenção do passado”, em que, “baseados em múltiplas representações da escravidão e dos africanos escravizados, os turistas e visitantes são chamados a se deslocar em um espaço que permite várias interpretações das experiências passadas, supostamente vividas ali” ou experiências que podem ser evocadas a partir de objetos ali expostos.

Falar de lugares de pós-memória exige referenciar o conceito de lugar de memória. A reavaliação do papel atribuído aos negros nos processos históricos tem gerado demandas de criação de novos “lugares de memória”, adequados aos novos discursos. Por “lugares de memória” consideramos, seguindo Nora (1993, p. 21), os marcos testemunhais de outra época, frutos do sentimento de que não há memória espontânea e logo, seria preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, visto que estas operações não são naturais:

Porque se é verdade que a razão fundamental de ser um lugar de memória é para o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte [...] e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível se suas ramificações (NORA, 1993, p.22).

Para ser tratado como “lugar da memória”, esse lugar precisa ser reconhecido como tal, seja por um indivíduo, por um grupo social ou por toda uma sociedade: “é preciso ter vontade de memória”. Os museus, espaço escolhido como objeto dessa pesquisa, de acordo com Nora, dão visibilidade ao passado através dos objetos e, dessa forma, também constituem uma escrita da história.

No âmbito da educação, o professor de história, ao construir narrativas evocando o passado a fim de concretizar “um ato de lembrança”, realizado no presente para fazer visível o invisível passado (GUIMARÃES, 2007, p. 27) não estaria edificando um lugar de memória? Segundo Monteiro (2007, p.14), as dimensões necessárias ao lugar de memória, sendo elas material, simbólica e funcional, podem estar presente no ensino de história:

É material por seus aspectos administrativos e técnicos de organização institucional de espaços e tempos; funcional, pois permite ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; simbólico, porque permite a atribuição de sentidos e ressignificação de práticas e representações (MONTEIRO, 2007, p. 14).

Para Monteiro (2007, p.15), o ensino de história pode ser um lugar de memória por ser um lugar onde memórias se inter cruzam, dialogam, entram em conflito, em que se busca a afirmação e registro de determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza. Entretanto, não são lugares de memória restritas ao sentido atribuído por Nora, uma vez que os professores trabalham “em perspectiva crítica, através da qual as memórias espontâneas de nossos alunos são mobilizadas, tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação”. Monteiro defende que o ensino de história seria um “lugar de fronteira” entre história e memória, por se configurar “um lugar de reflexão crítica, de revisão de usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões”.

A seleção de conteúdos que os professores mobilizam tem relação direta com a memória que se constrói no cotidiano escolar e essa seleção foi profundamente afetada pela implementação da Lei 10639/03. Falar de conteúdos selecionados é falar também sobre currículo. O crescente interesse do Estado e de movimentos sociais em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade brasileira e as diversidades das identidades tem gerado lutas no interior do currículo de história, isto é, do conjunto daquilo que se deve ensinar e daquilo que se deve aprender em história (FOURQUIN, 1993, p. 196). O currículo de história pode, então, ser visto como uma arena em que “convivem as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos nas salas de aula” (MACEDO, 2006, p.292).



Nessa arena cultural destacam-se as marcas da experiência colonial. A colonialidade<sup>5</sup> permanece estigmatizando os grupos não europeus, e considerando a modernidade e a racionalidade “como produtos exclusivamente europeus” (QUIJANO, 2006, p. 122). Se nas primeiras sistematizações da disciplina escolar de história, ainda no século XIX, predominava um pensamento abissal, que conforme nos informa Santos (2010, p. 32), relegava o “outro”, isto é, o não civilizado, o não branco, à inexistência, à irrelevância e à incompreensão, a virada para o século XX pouco alterou esse quadro. Em meados do século XX, Dávila (2006, p.24) detectou que a expansão do sistema educacional, e mesmo a inclusão de negros no espaço escolar, não significou a aceitação da igualdade racial, e nem mesmo, promoveu mudanças no currículo escolar, que seguiu os marginalizando.

O currículo de história tal como se apresenta atualmente, segue trazendo marcas dessa colonialidade, mantendo a Europa como centro de referência, bem como as noções de progresso linear inexorável e a não contemporaneidade das culturas. Nesse sentido, adotados em na perspectiva teórica as contribuições de autores filiados aos estudos pós-coloniais, cujos posicionamentos se dão no afastamento de uma narrativa única, linear, essencialista e das oposições binárias. Para o campo do currículo, pensamos que tais perspectivas tem potencial para lançar luz às lutas dos povos historicamente subalternizados e às epistemes invisibilizadas e inferiorizadas.

Para ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento e a produção da diferença, adotei a ideia de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, cunhada por Macedo (2006, p. 289)

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder.

Dialogando diretamente com a ideia de negociação de Bhabha, a ser mencionada a seguir, a autora apresenta uma noção de currículo que nos permite pensar na construção

---

<sup>5</sup> Entendemos por colonialidade o processo de colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo, em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121)

de narrativas performáticas, em que seria possível explorar uma zona de ambivalência onde se visibilizam as existências dos subalternizados.

Escolhi aqui analisar as narrativas históricas tecidas no interior de dois museus que se declaram dedicados a história, a cultura e a memória africana e/ou afro-brasileira e afro-americana. O que poderia ser encontrado em um museu que se diz afro? Terá ele todas as identidades negras ali representadas? Ou a essência do que é ser negro no Brasil e nos Estados Unidos? Me interessa analisar de que forma as instituições representariam as diferentes identidades negras em suas complexidades e na diversidade de suas experiências históricas.

Hall e Brah nos ajudam a refletir sobre essas questões ao apontarem os perigos de se tomar uma postura essencializante que levaria a naturalização e a des-historicização das diferenças, tornando o “negro” uma categoria fixa. Brah (2006, 335) chama a atenção para o próprio termo “negro”, ressaltando que este não deve ser visto de forma essencialista e que este pode ter diferentes significados políticos e culturais em contextos diferentes, visto que “as culturas na diáspora tem sempre sua própria especificidade”, de forma que é preciso estar atento para evitar discursos etnicistas que procuram impor noções estereotipadas de necessidade cultural comum sobre grupos que são heterogêneos com aspirações e interesses sociais diversos (BRAH, 2006, p. 337).

Para Hall (2003, p. 346), não há como escapar das políticas de representação, e uma vez diante delas, o melhor seria não tentar medir os erros ou acertos do que está representado, mas sim compreender o significante flutuante da cultura popular negra, com um olhar mais atento para a diversidade do que para homogeneidade da experiência negra. A análise do repertório exposto pelos museus parte da ideia de que a cultura popular negra é um espaço contraditório, que não pode ser simplificada em oposições binárias. Conforme indicou Hall (2003, p. 341), ela é híbrida e negociada:

Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si.

Considerando que dentro da exposição apresentada pelo Museu Afro Brasil e pelo Museu Nacional de História e Cultura Afro-Americana, bem como nos currículos de história estão em jogo a negociação de identidades, tais espaços podem ser pensados

como “entre-lugares”, que segundo Bhabha (2003, p. 20), forneceriam “o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, iniciando novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. Nesse sentido, quando penso nessas exposições e no próprio currículo de história, intento de perceber as articulações de diferenças culturais em um lugar de negociação, de acordo com a concepção de Bhabha (2003, p.51):

Quando falo de negociação em lugar de negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios(...) Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política.

Desse ponto de vista, pode-se perceber a elaboração de currículos, narrativas e, inclusive, das exposições museológicas como processos sempre em constituição em que sujeitos e subjetividades diferentes estão sendo inscritos, reiterados e repudiados, numa negociação constante que, no entanto, não deixa de fora as relações de poder. São híbridos, marcados por “tramas oblíquas de poder que tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação com as estruturas de violência e violação que produziram” (MACEDO, 2006, p. 290).

O espaço de negociação em que se produz a diferença cultural, tal como descrito acima por Bhabha, pode incorporar as lutas negras, por sobreviver, por diferentes modos de ser e de produzir conhecimento. Nesse sentido, penso luta num sentido amplo, como o apontado por Cabral (1974, p. 77), em que todos lutam de alguma forma:

Sempre houve resistência a essa força colonial. Se a força colonial age duma forma, sempre houve uma força nossa, que age contra, muitas vezes tem outras formas: resistência passiva, mentiras, tirar o chapéu, sim senhor, utilizar todas as artimanhas possíveis e imagináveis.

Considerando que todos lutam, a centralidade da cultura nesse processo é evidenciada quando Cabral (1974, p.129) nos explica que:

Qualquer tentativa de esclarecer a verdadeira função da cultura no desenvolvimento de libertação (pré-independência) pode representar uma contribuição útil à luta geral dos povos contra o domínio imperialista. Como os movimentos pela independência são em geral caracterizados por uma atividade cultural mais intensa, supõe-se que tais movimentos são precedidos por uma “renascença cultural” do povo dominado. Indo mais longe, considera-se que a cultura é um método de mobilização dos grupos e, portanto, uma arma de luta pela independência.

A concepção ampla de luta e de cultura como parte intrínseca desses movimentos, sendo assim, “um fator essencial no processo histórico na sociedade dominada”, nos

parece fundamental para uma compreensão descolonizadora do currículo de história, capaz de promover a ressignificação de estruturas eurocêntricas e racistas e de fortalecer um modelo de educação antirracista.

Na história, a concepção de documento abarca uma variedade de registros produzidos pelas diversas sociedades ao longo dos anos. Como disciplina escolar, a história é fruto de um processo de seleção e de reelaboração didática a partir de diferentes referências fixadas em vários tipos de suporte, inclusive os objetos. Os museus e os objetos, que compõem seus acervos, podem ser utilizados como importantes recursos na construção do saber histórico, na medida em que constituem um discurso sobre o passado, uma narrativa histórica.

O Museu Afro Brasil, criado em 2004, é uma instituição pública, subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, que se propõe a destacar a perspectiva africana na formação do patrimônio, identidade e cultura brasileira, celebrando a memória, história e a arte brasileira e a afro-brasileira. Em seu acervo com mais de 6 mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje, são abarcados diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira.

Por sua vez, o National Museum of African American History & Culture, recentemente inaugurado, em setembro de 2016, na cidade de Washington, foi projetado pelo Instituto Smithsonian e foi financiado pela iniciativa privada e por fundos federais. Apresentando-se como o único museu nacional dedicado exclusivamente à documentação da vida, história e cultura dos negros americanos, o museu exibe 3.500 peças de seu acervo, que conta com cerca de 40 mil objetos coletados em 15 cidades dos Estados Unidos. O objetivo da instituição seria ajudar os afro-americanos a verem como as suas histórias e suas culturas foram formadas e informadas por influências globais, explorar o que significa ser um americano a partir de valores que estariam refletidos na história e na cultura afro-americana, bem como, envolver novos públicos e trabalhar com a miríade de museus e instituições educacionais que têm explorado e preservado a história afro-americana.

A metodologia que utilizei para empreender a análise do extenso acervo dos dois museus possui três momentos. A princípio, me propus a fazer um levantamento dos acervos expostos, a partir de observação e registro fotográfico dos objetos e legendas que os acompanham, além de textos, vídeos e mídias interativas que compõe a exposição. No entanto, considerando a extensão dos acervos e que os catálogos estão disponíveis em aplicativos e nos sites dos museus, optei por fotografar e registrar somente o que fosse mobilizados pelos educadores e mediadores nas suas práticas pedagógicas.

Outra fase da metodologia está ligada à avaliação dos usos didáticos que têm sido feitos a partir das exposições do MAB e do NMAAHC, e compreendeu o acompanhamento através de observação participante, registro e análise das atividades educativas que ocorreram em ambas as instituições, fossem elas promovidas pelos museus ou promovidas por escolas ou outras organizações que utilizaram seus acervos para iniciativas pedagógicas. Também analisei os materiais (folders, revistas, guias de visitação) disponibilizados com fins didáticos, produzidos pelos museus ou por educadores visitantes.

Cabe aqui explicitar que essa fase da pesquisa precisou ser reformulada algumas vezes, devido às contingências da pesquisa de campo, e por que não dizer, da vida. Entre dezembro de 2018 e março de 2019,<sup>6</sup> os museus da rede Smithsonian foram fechados por uma paralização causada pelo governo Trump. O trabalho de campo no MAB também foi interrompido, em 2020, pela pandemia mundial de COVID-19, que por meses deixou fechados os museus e manteve a todos em regime de distanciamento social. Toda a programação dos departamentos educativos foi suspensa durante esses períodos, assim como as visitas escolares, o que dificultou essa parte da metodologia. Ainda assim consegui acompanhar grupos de estudantes nos dois museus.

Para avaliar a observação das atividades pedagógicas promovidas pelo museu e por professores visitantes, adotei a educação patrimonial, que é uma metodologia de ensino centrada no uso do objeto para reconstruir os significados dos bens patrimoniais junto às suas comunidades:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e a valorização de sua cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA, 1999, p.6)

---

<sup>6</sup> Estive nos EUA como pesquisadora visitante na NYU entre agosto de 2018 e julho de 2019.

Diante das mudanças que o conceito de patrimônio vem passando, a educação patrimonial é uma ferramenta atraente:

No ensino de história, a rever conteúdos e atividades de ensino que incorporem a identificação e reconhecimento destes bens como patrimônio de todos, para que percebam, na fisionomia das cidades, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. E para que, frente aos monumentos de representantes dos dominantes, os reconheçam enquanto tal e saibam explicar porque estão ali. (MONTEIRO, p. 19)

Em outro momento, pesquisei no acervo do Smithsonian Institution Archives (SIA) e do Núcleo de Memória do Museu Afro-Brasil documentos sobre o compromisso com a educação dos dois museus. Seus arquivos armazenam informações sobre pessoas, eventos, edifícios, exposições, pesquisas, relatórios internos, projetos, memorandos, e-mails, dentre os quais selecionei os materiais ligados à criação e funcionamento dos setores educativos e ao longo processo de planejamento, implementação e administração de lugares de memória da população negra.

No acompanhamento desses processos educativos, além da observação participante e da análise de materiais didáticos, também utilizei como fontes entrevistas realizadas com professores e com representantes dos departamentos educativos dos museus. Tanto a paralisação em 2019 como a pandemia desde 2020, dificultaram o acesso aos educadores do MAB e do NMAAHC. Nesse sentido, conseguir entrevistar duas responsáveis pelos setores educativos, uma de cada museu, por telefone. Antes da pandemia de COVID-19 já havia entrevistado uma das mediadoras do MAB, após acompanhar um grupo de estudantes guiado por ela. Todas as entrevistadas autorizaram a gravação das entrevistas.

Tais entrevistas foram tratadas como documentos, portanto também fontes para essa pesquisa, de acordo com os preceitos teórico-metodológicos da história oral, meio de conhecimento, cujo emprego se justifica no contexto de uma investigação científica “que privilegiava a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (Alberti, 1990, p.5). Com essas entrevistas busquei informações que não poderiam ser acessadas somente através de observação de objetos, atividades pedagógicas e materiais didáticos, como por exemplo, as tensões que perpassaram o processo de escolha dos objetos que seriam expostos ou o planejamento que levou determinado professor a elaborar uma aula-visita nos museus.

O contato com os professores foi feito no espaço dos museus, e como os professores vem de origens diversas, seria improvável encontrá-los pessoalmente outra vez. Por outro lado, realizar as entrevistas dentro do museu não se mostrou viável, visto

que eles estavam ali trabalhando e tendo que supervisionar suas turmas. Por isso, após uma conversa breve e não gravada, os professores concordaram em complementar as informações que me deram no museu através de um formulário, que aceitaram responder por e-mail. No documento, eles responderam questões mais detalhadas sobre os projetos que os levaram aos museus, o planejamento das atividades e sobre a inclusão da história dos negros nos currículos escolares. O modelo do formulário se encontra em anexo.

Os resultados da pesquisa serão apresentados no texto a seguir, que se divide em três capítulos. No primeiro, são apresentadas as possibilidades de diálogo entre o ensino de história no Brasil e nos Estados Unidos, salientando como a questão racial atravessou as diretrizes curriculares e políticas educacionais em ambos os países a partir de exemplos como a implementação da Lei 10.639/03 e do National History Standards. Já no segundo capítulo, proponho a descolonização dos conceitos de patrimônio e museu, bem como traço um panorama sobre a luta dos negros para institucionalizar seus lugares de memória, a fim de explicitar o recente surgimento dos chamados museus afro, no qual se inserem o MAB e o NMAAHC.

No terceiro capítulo, aprofundo a análise sobre as exposições, enfocando seus usos didáticos através da análise das seleções feitas pelos mediadores e professores, bem como pelos programas educativos dos museus, ao criar atividades pedagógicas a partir dos acervos das exposições. Com base nas escolhas feitas por eles, busquei entender como cultura, luta e ensino de história se entrelaçam nas narrativas do MAB e do NMAAHC. Por fim, acionando a análise dos usos educativos das exposições somada aos planejamentos, objetivos e avaliações feitas pelos educadores e professores, apresento possibilidades de construção de uma educação antirracista a partir das relações entre a integração da cultura nas abordagens históricas, da visibilização das lutas dos movimentos negros e da criação de lugares-tempo híbridos de sentido no currículo de história.

Antes de apresentar os resultados desse trabalho, vale a pena registrar aqui que ao longo desta pesquisa, a ideia de luta estruturou muito mais do que o quadro teórico. Escrever essa tese e me tornar mãe num momento em que o mundo atravessava uma pandemia global que devastava famílias e escancarava as desigualdades, colocando a nós, negros, numa posição de extrema vulnerabilidade, foi uma batalha árdua demais. O verbo lutar conjugado na primeira pessoa e seu homônimo estiveram presentes a cada passo, e atravessam cada palavra a seguir. Esses capítulos foram escritos nas trincheiras da luta por um ensino de história democrático e descolonizado, e cuja perspectiva é forjada pela

experiência de ser uma mulher negra e periférica navegando entre espaços de poder e a subalternização.



## Capítulo 1- Negros no Ensino de História no Brasil e nos Estados Unidos: um diálogo possível

*Let me tell you something, man. There are black people everywhere. Remember that, okay? No place you can go in the world ain't got no black people. We were the first on this planet.*

Moonlight<sup>7</sup>

Ó paz infinita, poder fazer elos de ligação numa história fragmentada. África e América e novamente Europa e África. Angola. Jagas. E os povos do Benin de onde veio minha mãe.

Beatriz Nascimento

A “África” que vai bem nesta parte do mundo é aquilo que a África se tornou no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, reforjada na fornalha do panelão colonial.

Stuart Hall

*We, who are dark, can see America in a way that white Americans cannot.*

W.E.B. DuBois

Nós, negros, estamos espalhados por todo continente americano. Mais de 10 milhões de africanos migraram forçosamente para América.<sup>8</sup> E “migrar forçosamente” quer dizer que, tendo sido sequestrados, terem seus corpos empilhados e acorrentados, e sofrerem toda sorte de agressões, eles sobreviveram ao tumbeiro. Chegaram vivos a uma terra estranha em que foram submetidos a um sistema de exploração, destruição e desumanização. O suor e o sangue desses homens e mulheres, e de seus descendentes, desde então, construíram grande parte riqueza material e cultural desse continente, de forma que não deveria ser possível contar a história da América de forma dissociada da

---

<sup>7</sup> Filme estadunidense lançado em 2016 dirigido por Barry Jenkins e escrito por Jenkins e Tarell Alvin McCraney.

<sup>8</sup> De acordo com o banco de dados *Voyages*, lançado em 2008, que analisou aproximadamente 35 mil viagens pelo Atlântico, estima-se que cerca de 12,5 milhões de africanos foram embarcados e transportados em condições degradantes em navios que saíram de diferentes nações. Desses, apenas 10,7 milhões teriam chegado vivos aos portos de desembarque. Os dados estão disponíveis em <https://slavevoyages.org/>. Ver mais em: RIBEIRO & SILVA. O tráfico de escravos africanos: novos horizontes. Revista Tempo. Vol. 23 n. 2, 2017.

experiência das populações negras. No entanto, ao examinar os currículos de história dos dois países com os maiores contingentes populacionais negros, o Brasil e os Estados Unidos, constatamos que é exatamente isso o que acontece: Monumentos, livros de história escolar, museus ainda reproduzem quase exclusivamente histórias protagonizadas e narradas pelos brancos colonizadores.

As histórias das populações negras, marcadas pela dor, pela violência e pelas estratégias de sobrevivência oferecem um olhar ímpar sobre a história da América. Aliás, a história dos negros é a história da América, narrada por uma perspectiva que os brancos não podem compreender, como apontava Du Bois, ou talvez não queiram compreender. Pensar o ensino de história em perspectiva transnacional, reconhecendo o protagonismo dos negros e a diversidade das suas experiências exige entender o lugar do componente racial na elaboração dos currículos escolares.

Neste trabalho, a perspectiva transnacional reside no diálogo entre iniciativas educativas e lugares de memória no Brasil e Estados Unidos, países cujas histórias são atravessadas pela colonização, escravidão, racismo, violência e desigualdades raciais. Assim, na primeira parte deste capítulo, discutirei a raça, enquanto marco fundamental sobre o qual se construíram as sociedades colonizadas e escravocratas, e como elemento estruturante e estrutural na elaboração de currículos de história da Educação Básica no Brasil e nos Estados Unidos.

Para justificar a escolha por esses dois países e ressaltar os meios que possibilitam enriquecedoras trocas entre o ensino de história afro-brasileira e afro-americana, na segunda parte apresentarei alguns aspectos comparativos entre as mobilizações locais por acesso à educação e pela superação do eurocentrismo e racismo nos currículos escolares nos dois países, bem como um breve panorama da circulação de referenciais entre eles no âmbito das relações raciais.

### **“O tempero do mar foi lágrima de preto”: raça e a diáspora africana nas fundações da América**

A raça foi um dos eixos fundamentais que embasaram a edificação da América. O contato entre conquistadores e conquistados no continente evidenciou as diferenças entre os povos e, logo, se deu um processo de hierarquização em que as características fenotípicas dos povos dominados, os não-brancos, foram inferiorizadas. A ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pela conquista e, conforme afirma Quijano

(2005, p. 118), buscou naturalizar a inferioridade não só dos traços fenotípicos dos dominados, mas também suas descobertas mentais e culturais. Legitimada e universalizada, a ideia de raça, enquanto construção social e ideológica, “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Desde os primeiros momentos de sua chegada ao Novo Mundo, os africanos e seus descendentes viveram sob os constrangimentos mais severos. Nos Estados Unidos e na América Latina, a escravização de negros persistiu até a segunda metade do século XIX e, seu fim legal não significou o fim do racismo e da violência anti-negra. No pós-abolição, ainda sem humanidade e sem direitos sobre suas vidas e corpos, os negros seguiram vivendo o que Dillon (2012, p.121) chamou de “*afterlife of slavery*”, ou “pós-vida da escravidão”, ao considerar que a mesma sobrevivia no encarceramento, na pobreza e no constante policiamento a que foram submetidos. A negritude seguia sendo o indicador “mais visível e óbvio de baixo status social” (ANDREWS, 2007, p. 30).

A presença negra, que em maior ou menor grau, suscita a experiência da escravidão e a resistência dos escravizados, marcou as histórias e memórias nacionais dos países que hoje constituem a América. No entanto, se por um lado “a via para a nossa modernidade” está marcada por esses momentos dolorosos, por outro, os africanos escravizados não trouxeram de África somente seus corpos e sua força produtiva, mas também sua cultura, que segundo Hall (2003, p. 40), forneceu recursos de sobrevivência e possibilitou histórias alternativas àquelas impostas pelo domínio colonial e continuaram a subverter narrativas opressivas durante o pós-abolição:

As formas de comportamento originadas durante a escravidão- negociação com senhores poderosos, ação coletiva com outros trabalhadores, a luta para formar famílias, formas culturais com raízes africanas- mostraram-se imprevisivelmente duradouras e prolongadas, e continuaram a moldar o curso da história americana afro-latina e, por isso, da história da América Latina nos séculos XIX e XX (ANDREWS,2007, p. 34).

Não falo aqui de uma cultura e história comuns, essenciais e fixas, compartilhadas por afrodescendentes no continente americano e transmitida de geração em geração. A diáspora africana é caracterizada por experiências distintas, dada a diversidade das muitas sociedades africanas que o comércio de escravizados dispersou e dos diferentes tipos de colonização. Todavia deve-se ter em conta que essas experiências estiveram relacionadas e muitas vezes inter-relacionadas, visto que “os africanos da diáspora compartilhavam muito, como um ponto de origem comum, um destino comum e uma condição comum” (HUDSON, 1997, p.12).

Não se trata de ver a África como um ponto de referência fixo. Ela foi apropriada e transformada no processo de diáspora e se tornou uma metáfora para o reencontro: diferenças tenderam a se mesclar, criando um corpo de perspectivas, valores e tradições compostos principalmente das formas culturais mais comuns e mais amplamente compartilhadas pelas sociedades da África Ocidental. Os africanos e seus descendentes teriam utilizado o mesmo vasto reservatório de valores culturais e modos de expressão em sua luta para reter algum senso autêntico de si mesmos como indivíduos para combater a escravidão, a segregação e o colonialismo (HUDSON, 1997, p. 12).

Essa cultura passou por uma transmigração da África para a América, conforme afirma Beatriz Nascimento ao falar sobre os intercâmbios entre os escravizados na diáspora: “Ele troca com o outro a experiência do sofrer, a experiência da perda da imagem, a experiência do exílio” (NASCIMENTO *apud* RATTS, 2002, p. 73). Essas trocas constituiriam o que Gilroy (2002) chamou de “Atlântico Negro” ao refletir sobre as contínuas interações que fizeram surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas. As culturas do Atlântico Negro se consolaram através da mediação do sofrimento, criando veículos de informação que permitiam “combinar e unificar as experiências modernas das comunidades e interesses negros em várias partes do mundo”, constituindo uma rede de trocas, de diálogos interculturais, translocais e transnacionais no enfrentamento das opressões do colonialismo e do racismo (GILROY, 2002, p.11). Tais diálogos transformaram a história do continente americano e ressignificaram o sentido de diáspora:

O dinâmico trabalho de memória que é estabelecido e moralizado na edificação da intercultural da diáspora construiu a coletividade e legou tanto uma política como uma hermenêutica aos seus membros contemporâneos. Aqui também as fronteiras oficiais do que conta como cultura foram alargadas e renegociadas. A ideia de diáspora se tornou agora integral a este empreendimento político, histórico e filosófico descentrado, ou, mais precisamente, multi-centrado (GILROY, 2002 p.17).

Considerando o caráter dinâmico e diverso da diáspora, é preciso sinalizar, ainda que *en passant* que as ideias de descolonização e antirracismo foram absorvidos pelas nações do continente americano em variados níveis, considerando o contingente populacional negro, as formas de exploração adotadas, as dinâmicas entre as classes sociais, entre outras especificidades. Para além das particularidades de cada nação, busquei com essa introdução, sinalizar para a transnacionalidade dos processos de racialização, do racismo e das lutas antirracistas, destacando o lugar da comunicação entre essas populações como parte constituinte desta história.

A história da América Latina e suas nações - em que diferentes culturas experimentaram conflito e se comunicaram - foi construída no meio da

recriação do que significa ser humano e dentro de diversos modos de vida. A história dessas nações é o resultado de trocas entre diferentes culturas. (ARAÚJO-OLIVEIRA E SILVA, 2009, p. 526)

A percepção dessa construção dialógica lança luz não só para a possibilidade de estudos comparativos sobre as relações raciais transnacionalmente, como também nos adverte que tais fenômenos não podem ser entendidos em sua complexidade de forma isolada, visto que não são particulares e precisam ser pensados em um contexto continental. Mesmo as diferenças geopolíticas não impedem essas interações, e para Andrews (1997, p. 99), elas foram particularmente importantes nas sociedades periféricas, que dedicam grande atenção às tendências e aos eventos que ocorriam nos países centrais e as afetavam direta ou indiretamente. Sem, no entanto, serem receptoras passivas, essas sociedades analisavam as ações dos atores metropolitanos, “filtrando, avaliando e reelaborando ideias e asserções importadas de fora e transformando-as em novos organismos de pensamento e preceitos para a ação”.

Como já foi mencionado, enfocarei as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, de forma geral, e no ensino de história afro-brasileira e afro-americana, em particular. Tratam-se dos dois países que abrigam os maiores contingentes de população afrodescendente na América. A população afro-brasileira chega a constituir cerca de 50% do país e já passou dos 80 milhões. Já no segundo, os afro-americanos são cerca de 12% do total populacional e chegam a contar 30 milhões. As comparações entre Brasil e Estados Unidos estão calcadas nas origens semelhantes desses países como estados coloniais e escravocracias nas Américas, bem como seus posteriores movimentos abolicionistas e ondas de imigração europeia e asiática. Apesar dos limites desses paralelos, eles continuam a inspirar uma série de investigações pois atualmente, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a raça assume novas formas, resultantes de novos conflitos e novas percepções sobre identidade e política racial (WINANT, 1999, p. 100).

Na análise, em muitos momentos, adota um viés comparativo entre os dois países do continente americano, no entanto, não nos propomos a uma comparação no sentido estrito da palavra. Importantes estudos<sup>9</sup> já tem traçado um perfil comparativo entre Brasil e Estados Unidos tanto no tocante a educação quanto as relação étnico-raciais, no entanto,

---

<sup>9</sup> ANDREWS, George R. *O negro no Brasil e nos Estados Unidos*. Lua Nova vol.2 no.1 São Paulo, 1985. ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo*. Bauru: EDUSC, 1998; HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001; SKIDMORE, T. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994. TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

aqui somente usarei de aspectos comparativos com o objetivo de visibilizar as agências subalternas. Nos interessa mais nas negociações que os sujeitos subalternizados estabelecem nas contingências das lutas sociais do que na construção de categorias comparativas fixas.

Considerando que a raça é um princípio organizacional significativo em ambos os países, parece inevitável tecer algumas comparações. Todavia, essa análise privilegia a fluidez do diálogo, para construir uma relação que evidencie a transnacionalidade das lutas antirracistas e das histórias que contamos sobre as mesmas e de como elas podem educar, olhando em conjunto para a agência híbrida antirracista em espaços em que tanto a diferença cultural quanto a discriminação estão presentes e estruturando as relações de poder, não apenas nos currículos, mas também neles.

### **Recortes da Boa Vizinhança: diálogos racializados entre Brasil e Estados Unidos**

A aproximação entre brasileiros e estadunidenses teoricamente seria dificultada por diversos fatores, como o distanciamento geográfico e o distinto idioma, no entanto, muitos brasileiros hoje se sentiriam mais próximos dos Estados Unidos do que de qualquer outro país da América (SMITH, 2010, p. 2). Os contatos entre eles teriam se tornado intensos através do comércio, principalmente, o cafeeiro, visto que os Estados Unidos foi um dos maiores compradores do café brasileiro. No entanto, as trocas não eram só comerciais, mas também ideológicas.

No Brasil, as décadas que antecederam a virada do século XIX para o XX no Brasil foi marcada pelo medo. Tratava-se de um período de transição em vários sentidos. Por um lado, a passagem da Monarquia à República inspirava nas elites a necessidade de distanciar o país das imagens de instabilidade e anarquia associada às outras repúblicas latino-americanas. Por outro lado, nas vésperas da abolição, a questão racial dividia opiniões: havia tanto um temor de que acontecesse uma grande revolta negra no país, nos moldes da Revolução Haitiana, quanto o medo de uma suposta “onda negra” que aconteceria no pós-abolição (MISKOLCI, 2012). A elite brasileira teria, então, se espelhado nos Estados Unidos como um modelo para manter a estabilidade política, financeira e social em meio ao “temor da violência racial no século XIX e da desordem revolucionária durante grande parte do século XX” (SMITH, 2010, p. 2). A conversação se intensificou com a chegada ao Brasil das doutrinas de racismo científico, darwinismo social e, em sua forma mais extremada, supremacia racial dos brancos.

A resposta das elites e dos intelectuais brasileiros a tais ideias foi ambivalente, pois, se por um lado, as teorias raciais chegaram ao Brasil imbuídas do grande prestígio da ciência europeia e harmonizavam com as noções de superioridade racial dos brancos, por outro, a condenação da mistura racial por parte do racismo científico contrariava a sociedade brasileira, constituída majoritariamente por não-brancos. Esta contradição é fundamental para o paralelo que pretendo traçar, pois os currículos escolares de ambos os países foram informados a partir das ideologias adotadas oficialmente pelos estados nacionais em meados do século XIX, no Brasil, especialmente após a proclamação da República, e nos Estados Unidos, após a Guerra Civil e o período da Reconstrução.

Nos Estados Unidos, depois da Guerra Civil, embora o Congresso tivesse abolido a escravidão em todo o território nacional por meio da 13ª Emenda Constitucional, a ideologia racial permaneceu e foi fortalecida. A raça se tornou uma questão de política estatal, na medida em que o Estado estabeleceu e policiou a “linha de cor”. Os afro-americanos foram definidos como o grupo de menor status na sociedade e os estereótipos racistas fortaleciam cada vez mais as barreiras à sua integração na sociedade americana (SMEDLEY, 1998, p.695). Ainda que antes da guerra já houvessem leis de discriminação contra os negros, foi com o fim da ocupação militar nos antigos estados confederados em 1877, e o conseqüente retorno dos latifundiários ao poder, que se estabeleceu a legislação segregacionista conhecida como Leis Jim Crow.

A implementação das leis segregacionistas não se deu exclusivamente dos estados do sul e foi um processo longo e heterogêneo, marcado por conflitos sociais e políticos. Com a finalidade de isolar os grupos branco e negro um do outro e aprisionar o último em uma posição social inferior, as leis regulavam casamentos e relações sexuais, além da separação nos espaços públicos. Na sociedade estadunidense, nunca coube dúvida sobre quem era branco e quem era negro. A *one-drop rule* (regra da única gota de sangue), que estabelecia que existência de um único ancestral não-branco excluía o indivíduo da categoria dos brancos, foi modelo para as legislações estaduais, que logo adaptaram suas definições ao paradigma da pureza racial. A Lei de Integridade Racial de 1924, promulgada no estado da Virgínia, formalizou a regra da gota única ao exigir que a classificação racial das pessoas fosse registrada ao nascer e proibir o casamento entre pessoas brancas e de cor.

Como os homens brancos tinham poder sobre as mulheres negras, a miscigenação não podia ser evitada, mas a existência de grupos racialmente intermediários foi ignorada. Ao delimitar minuciosamente as raças, se produziu uma divisão legal da população em

dois grupos polarizados: brancos e negros. De forma distinta dos rumos tomados na América Latina, não havia categoria racial formal entre eles, nem interesse em definir precisamente as raças não-brancas. Smedley (1998, p.696) relata que os norte-americanos da época foram condicionados a acreditar que pessoas miscigenadas, especialmente de ancestrais negros e brancos, eram produtos anormais do “acasalamento não natural” de duas espécies. Os mestiços eram socialmente inaceitáveis no esquema normal das coisas, não tinham lugar na mentalidade coletiva, nem na prática social, nem nos textos legais. Os recenseamentos demográficos oficiais contabilizam somente brancos e negros. De forma que, nos Estados Unidos, a ideologia racial não concedia nenhum lugar aos mestiços no esquema biológico: “A percepção das variações dos fenótipos ou da aparência física era fechada numa categoria dicotômica bastante rígida, que refletia a distância social entre os dois grupos” (MUNANGA, 1999, p.19),

Apesar de ter se inspirado nos quadros de pensamento da ciência europeia e norte-americana para teorizar e explicar a situação racial do seu país, tida como problemática por causa da diversidade, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX elaborou propostas diferentes das elaboradas nos Estados Unidos. Se na sociedade estadunidense se implantou um regime de segregação racial, no Brasil, emergiu uma ideologia que valorizava a mestiçagem, mais comuns nas sociedades latino-americanas, que adotariam narrativas de superação de suas histórias coloniais de desigualdade racial em favor de normas sociais de harmonia e igualdade racial como saída para as previsões pessimistas feitas pelos pensadores clássicos do racismo científico como Gobineau<sup>10</sup> (ANDREWS & FUENTE, 2018, p.22).

Abordar a problemática da mestiçagem, como escreveu Ortiz (2006, p.19), era retomar a metáfora do “cadinho”, ou seja, um bocadinho de negro, um bocadinho de branco e um bocadinho de índio. Perante às previsões pessimistas que condenavam a nação à degenerescência devido a herança inferior dos grupos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira, a ideologia da mestiçagem surgiu como o um mecanismo capaz de garantir a redenção do Brasil, através do branqueamento. Certos da

---

<sup>10</sup> Autor de “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado no ano de 1855, Gobineau considerava que a miscigenação levaria a humanidade a graus sempre mais altos de degeneração intelectual e física. Em viagem diplomática ao Brasil em 1869, ele manteve uma relação amistosa com imperador D. Pedro II, porém tornou pública sua crença no fracasso do país, devido à grande quantidade de pardos e mestiços.



superioridade genética branca, a elite brasileira investiu na imigração de europeus, por um lado, e na proibição da entrada de africanos do outro, para acelerar o processo de branqueamento da nação (MUNANGA, 1999, p. 52).

Nos Estados Unidos, os teóricos racistas teriam seguido à risca a eugenia mendeliana da imutabilidade das características genéticas e da dissociação entre as unidades hereditárias, enquanto no Brasil, teria sido adotado o neo-lamarckismo, que argumentava que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração (TELLES, 2003, p. 45). Somente entre 1880 e 1890, cerca de 1,2 milhões de imigrantes europeus passaram a compor a população brasileira. O ideal era alcançar o branqueamento da sociedade brasileira, na medida em que o sangue branco, progressivamente, purificaria, diluiria e, por fim, eliminaria o negro.

Nas décadas seguinte, como projeto do branqueamento se mostrou infrutífero, Getúlio Vargas, no decorrer da década de 1930, investiu numa Campanha de Nacionalização, cujo objetivo era integrar culturalmente os imigrantes, seus descendentes, negros e indígenas sob o signo de uma “brasileiridade”. A mestiçagem foi adotada como ideologia de Estado e postulava a convivência harmônica dos diferentes grupos socioculturais que residiam em território brasileiro. Segundo Gomes (1996, p.192), esse foi o contexto estratégico para a construção da ideia de que o Brasil era constituído por uma “raça de mestiços” a qual eram atribuídos características morais, políticas e sociais dotadas de toda positividade.

A valorização da mestiçagem no Brasil, neste período, já era vista como um contraponto aos horrores da segregação racial que acontecia em países como Estados Unidos. A crença de que as relações entre brancos e negros nos dois países se diferenciavam radicalmente aparecia desde o movimento abolicionista, conforme nos expõe Domingues (2006, p. 176), ao relatar o discurso do deputado Perdigão Malheiro, que em 1871, defendia a ausência de “desprezo pela raça africana” no Brasil, comparando com o sistema segregacionista que começava a se desenhar nos Estados Unidos. Na mesma direção, Joaquim Nabuco em 1833 no *O abolicionismo*, alegava que “a cor, no Brasil, não é, como nos Estados Unidos, um preconceito social contra cuja obstinação pouco pode o caráter, o talento, e o mérito de quem incorre nele”<sup>11</sup>.

O caráter harmonioso das relações entre os descendentes de europeus e os descendentes de africanos no Brasil teria sido legitimado, segundo Domingues (2006,

---

<sup>11</sup> NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1938 [1883], p. 22-23

p.177) pelas imagens que foram disseminadas ainda durante a escravidão, calcados numa ideia de que tal sistema no Brasil teria sido mais ameno e humano e de que os brasileiros brancos bastante tolerantes em relação à população livre de cor. Intelectuais estrangeiros, como o francês M. Quentin, em meados do século XIX já reproduziam esse discurso: “Nos Estados Unidos e em Cuba, todos os homens de cor, mesmo um liberto, são olhados de cima como inferiores pelos homens da raça branca. Não há nada disso no Brasil: lá todos os homens livres são iguais; e esta igualdade não é só da lei, mas é também da prática cotidiana”. (QUENTIN *apud* DOMINGUES, 2006, p. 177). Até mesmo o abolicionista afro-americano Frederick Douglass elogiou o Brasil como um país livre do racismo:

Mesmo um país católico como o Brasil — um país que nós, em nosso orgulho, estigmatizamos como semibárbaro — não trata as suas pessoas de cor, livres ou escravas, do modo injusto, bárbaro e escandaloso como nós tratamos. [...] A América democrática e protestante faria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico (*apud* AZEVEDO, 1996, p. 150).

No pós-abolição, intelectuais afro-americanos continuaram a produzir trabalhos que apontavam para o Brasil como um exemplo de relações raciais harmoniosas. O proeminente historiador Dubois, por exemplo, escreveu, em 1915, na obra *The negro*: “No geral, a emancipação no Brasil foi pacífica, e os brancos, negros e índios estão hoje se amalgamando em uma nova raça”<sup>12</sup>. Da mesma maneira, a imprensa negra norte americana, segundo Pereira (2010, p.114), destacava a forma com a qual os brasileiros tratavam a questão racial no início do século XX. O autor relata que, entre 1914 e 1934, nos arquivos do *Chicago Defender*, encontrou 61 matérias em que o Brasil era apresentado como o melhor exemplo de harmonia racial, de liberdade e de igualdade de oportunidades para os negros:

Há matérias publicadas com os seguintes títulos: “Brazil Welcomes Afro-Americans” (14/03/1914); “Brazil Ideal Country for Black Man” (22/01/1916); “Brazil the Goal for our People” (24/05/1919); “Brazil open to those who are well prepared” (23/04/1921); “Brazilians are told the meaning of Liberty Statue” (28/04/1923); “Race prejudice is unknown in Brazil” (21/01/1928); “Says Brazil, not U.S., is Home of Liberty” (10/03/1928) (PEREIRA, 2010, p.114)

No *The Baltimore Afro-American*, Pereira (2010, p.114) identificou 36 matérias publicadas entre 1916 e 1939 que apresentam o Brasil como lugar ideal para a população negra, com reportagens intituladas: “*Brazil is a real paradise; no racial problem*”

---

<sup>12</sup> DU BOIS, W.E.B. "The West Indies and Latin America." In: *The Negro*, 160-82. University of Pennsylvania Press, 2001. Accessed September 7, 2021. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1287p46.14>.

(10/12/1920); “*Brazil a land which has no color line*” (19/01/1929); “*Brazil is God’s country*” (18/02/1939). Segundo o autor, esses dois jornais publicaram dezenas de matérias sobre as relações raciais no Brasil, incluindo um artigo<sup>13</sup> escrito pelo ex-presidente Theodore Roosevelt, afirmando que no Brasil não haveria a “linha de cor”, como vivenciavam nos Estados Unidos naquela época, e que aqui os negros não seriam discriminados.

No contexto latino-americano em que o Brasil estava inserido, intelectuais de diversos países já começavam a expor ideias opostas às teorias raciais que pregavam a inferioridade dos negros e indígenas e passaram a pensar “a mistura como marca de sua nacionalidade”. As obras de Fernando Ortiz, Manuel Gamio, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui compõe o panorama latino-americano de pensadores que conectaram a mestiçagem ao orgulho nacional, na defesa de uma raça miscigenada, buscando uma identidade que não seria nem africana, nem indígena, nem europeia e sim um resultado da mistura destas (ALBERTI & PEREIRA, 2012, p.3). No Brasil, nessa direção, Gilberto Freyre retomou a temática racial em seu livro *Casa Grande e Senzala*, apresentando teoricamente a passagem do conceito “raça” ao de “cultura” e expondo as relações entre negros, indígenas e brancos como pacíficas, harmoniosas e até mesmo cordeais. Para o autor, a brutalidade da colonização e da escravização fora “adoçada” pela criação de “zonas de confraternização” e pela necessidade de formar famílias, o que teria corrigido a distância social entre a casa-grande, a senzala e a mata tropical. O antagonismo e a violência racial teriam sido amenizados, ou melhor, “contrariados pelos efeitos sociais da miscigenação” (FREYRE, 2003, p.6).

A larga miscigenação foi tomada por Freyre como evidência da ausência de preconceito racial no Brasil e essa ideia pôde ser fortalecida devido à ausência de uma perseguição explícita, como uma legislação segregacionista. A própria positivação da ideia da miscigenação inibiria esse tipo de legislação visto que a mistura pressupunha que seria impossível determinar quem era “verdadeiramente” branco no Brasil. O mestiço, tornado um símbolo nacional, consolidou o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices eram os negros, brancos e índios. Da ideia da mistura biológica e cultural entre esses grupos teria brotado lentamente o mito da democracia racial, que exaltava a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, encobrendo as relações assimétricas de poder

---

<sup>13</sup> O título era *Brazil and the Negro*, publicado na revista *Outlook* e no *Chicago Defender* em 1914.

e conflitos raciais, silenciando a resistência daqueles lutaram de todas as formas para sobreviver à dominação colonialista.

Se por um lado a mestiçagem em Freyre se converteu em um mecanismo considerado capaz de garantir a redenção do Brasil, por outro lado, Araújo (1994, p. 29) aponta que a mestiçagem continuava envolvida num processo de branqueamento, pelo qual se buscava assegurar o predomínio dos caracteres brancos sobre os negros. De acordo com o autor, Freyre preservara um vocabulário marcadamente biológico, mais compatível com o determinismo racial do século XIX do que com o culturalismo. Freyre trabalharia com uma definição de raça baseada na “ilimitada aptidão dos seres humanos para se adaptar às mais diferentes condições ambientais, enfatiza acima de tudo a sua capacidade de incorporar, transmitir e herdar as características adquiridas na sua interação com o meio” (ARAÚJO, 1994, p. 39). De forma que, a ideia de cultura empregada por Freyre também estava baseada em um compromisso essencialmente biológico, que destoava da vertente culturalista.

Freyre estudou na Universidade de Baylor no Texas, presenciando a realidade do sistema segregacionista. Para Oliveira (2016, p. 310), essa experiência constituiu um ponto de comparação com o Brasil. Nos Estados Unidos, os contatos de cordialidade entre negros e brancos praticamente não existiam no espaço privado, e no espaço público prevalecia o clima de tensão e animosidade do Jim Crow. A ideia da supremacia racial, tal como foi difundida nos Estados Unidos teria empoderado os brancos para praticar todas as formas de violência contra os negros, desde ameaças e destruição de propriedade até o linchamento. A elite branca brasileira, por outro lado, tinha sido educada desde o período colonial a ver os negros como inferiores, mas tinha aprendido a abrir exceções para alguns. Assim, embora aceitassem pessoas de cor em seu meio e fossem capazes de manter relações aparentemente cordiais com elas, não se abriu mão da crença na superioridade dos brancos e do desejo de eliminar o “problema” do negro no futuro, por intermédio da mestiçagem (DOMINGUES, 2006, p.173).

A miscigenação como característica central da ideologia da nação passou a servir como um contraponto global a violência física explícita da segregação e do genocídio baseados nas distinções raciais. O Brasil se apresentava internacionalmente, como o único dentre as sociedades ocidentais que apresentava uma fusão serena das culturas europeias, indígenas e africanas. A ideia de que a sociedade brasileira estava livre do racismo influenciou, assim como a imprensa negra do início do século, intelectuais norteamericanos durante várias décadas, tanto que Telles (2003, p. 50) expõe que a ideia de

que o sistema escravagista e as relações raciais teriam sido mais benignos no Brasil do que nos Estados Unidos já era amplamente aceita.

Ilustres brasilianistas norte-americanos, como Donald Pierson, Marvin Harris, Charles Wagley e Carl Degler continuavam a seguir o postulado de Freyre. De acordo com Telles (2003, p.19), tais autores fazem parte de uma geração que acreditava que a desigualdade racial existente no Brasil era produto tanto da escravidão dos negros quanto de sua adesão a valores culturais tradicionais e previa seu desaparecimento em pouco tempo. Para eles, as diferenças raciais eram fluídas e condicionadas pela classe social. A ênfase nas relações horizontais, no modelo apresentado por Freyre, se justificaria pela crença de que tais relações eram indicadores apropriados da adaptabilidade ou integração dos grupos minoritários da sociedade, que levariam a aproximação de grupos dominantes e subordinados e ao desaparecimento das diferenças estruturais. Esse posicionamento seria dominante na sociologia norte-americana, de forma que, nos Estados Unidos, diversos estudiosos previam um futuro otimista para os descendentes de escravizados no Brasil (TELLES, 2003, p. 20).

Contrastando com o posicionamento de tais acadêmicos, a imprensa negra estadunidense a partir das décadas de 30 e 40 começava a dar visibilidade aos protestos do movimento negro que lutava por uma “autêntica democracia racial”. Pereira (2010, p.115), identifica nesse período uma mudança na abordagem editorial dos jornais, onde já se questionava a imagem do Brasil como um paraíso racial. O *Chicago Defender* reportou casos de racismo ocorridos no Brasil e deu destaque para a criação da Lei Afonso Arinos, assinada pelo presidente Getúlio Vargas em julho de 1947, resultado de manifestações contra a discriminação racial.

Entre 1934 e 1937, foram encontradas neste periódico 41 reportagens sobre a questão racial no Brasil, nas quais já se percebia a desigualdade entre os grupos raciais, ainda que explicada a partir da chave da “diferença de classes”. Pereira (2010, p.116) destacava que entre de 1935 e 1937, o *Chicago Defender* publicou 20 reportagens sobre pela Frente Negra Brasileira, movimento pioneiro que objetivava integrar a população negra ao conjunto da sociedade brasileira no que dizia respeito aos direitos civis e sociais, e foi o primeiro e maior movimento político negro no Brasil, com milhares de membros e sedes em vários estados do país:

É impressionante como os editores do *Chicago Defender* olhavam para o Brasil até meados dos anos 1930 e viam muitos exemplos a serem seguidos, tanto no que se refere à possibilidade de viver num contexto de “harmonia

racial” quanto a algumas formas de luta implementadas por negros brasileiros – e, em especial, demonstravam abertamente sua admiração pela Frente Negra Brasileira.

As manchetes dos jornais afro-americanos já denunciavam uma realidade vivenciada pelos negros brasileiros que só ganhou reconhecimento no meio acadêmico em proporções internacionais a partir da década de 1950, em ocasião das pesquisas promovidas pelo Projeto Unesco, cuja origem estava associada à agenda antirracista formulada no fim dos anos 1940 sob o impacto das discussões sobre racismo após a Segunda Guerra Mundial. Supondo que a experiência brasileira poderia oferecer ao mundo uma lição sobre convivência harmônica da diversidade, a Unesco financiou pesquisadores para produzirem um amplo inventário sobre as relações raciais no Brasil.

Os resultados delataram a contradição entre democracia racial e as práticas de discriminação e desigualdades das quais os negros eram vítimas no Brasil. Fernandes, bem como outros estudiosos do projeto Unesco<sup>14</sup>, investigou as formas de preconceito racial no Brasil e denunciou que a democracia racial nada tinha a ver com a realidade vivida pelos negros. Nestes trabalhos, novos dados relacionados os índices de desigualdades raciais brasileiras às diferenças de oportunidade e de tratamento foram revelados, superando a ideia de que o racismo se devia apenas a uma herança do passado escravista, que diminuiria com o decorrer das gerações. A obra de Freyre, que num primeiro momento, parecia ter revolucionado o pensamento social brasileiro, recebeu intensas críticas, que desmistificavam a ideia de paraíso racial. As conclusões da equipe de Fernandes indicaram que no Brasil, o preconceito racial assumia formas mais refinadas e menos explícitas, através de práticas discriminatórias que promoviam a exclusão da população negra e construía barreiras invisíveis no seio da sociedade.

Apesar dos relatórios dos pesquisadores ligados ao Projeto Unesco terem transformado os estudos das relações raciais e condenado a democracia racial ao status de mito, essa ideia permaneceu forte entre acadêmicos norte-americanos. Degler, um dos mais eminentes seguidores de Freyre, por exemplo, foi ganhador o Prêmio Pulitzer em 1972 por *Neither Black nor White*, em que retomava o paradigma da morenidade.

Um novo paradigma para as relações raciais no Brasil só seria trazido pelos trabalhos de Hasenbalg, que rompia com a ideia de que o racismo não era mais que um resquício da escravidão. Fernandes, anteriormente, tinha apontado que o racismo,

---

<sup>14</sup> Estiveram envolvidos no projeto Unesco estudiosos como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Charles Wagley, René Ribeiro, Marvin Harris, entre outros.

enquanto herança da sociedade escravagista, era incompatível com a sociedade capitalista e seria extirpado com modernização da economia, abrindo novas perspectivas de absorção dos negros. Por sua vez, Hasenbalg (1979, 1983), acreditava na continuidade do racismo e da discriminação racial, que segundo ele, haviam adquirido novos significados desde a abolição e se adaptado aos interesses materiais e simbólicos dos brancos dominantes.

Apesar da desmitificação no meio acadêmico, a ideia de que o Brasil era/é uma democracia racial segue presente no senso comum e ainda faz parte da imagem nacional que o país exporta, de forma que os discursos sobre o paraíso racial brasileiro *versus* o terror racial norte-americano ainda podem ser facilmente encontrados, nas conversas de bar, nos museus, em filmes e, até mesmo, nas escolas. Ideias como, por exemplo, “casar com branco para clarear a família” ainda podem ser ouvidas numa sala de aula do ensino médio, na Baixada Fluminense, dita por jovens de dezesseis anos em 2019, tanto tempo depois da política de branqueamento. Quando pergunto aos alunos se essa afirmação seria manifestação de racismo, eles respondem que não, eles não se consideram racistas. Para eles, isso não é racismo, é só uma brincadeira. Racismo para eles, é quando nos Estados Unidos, negros eram linchados, ou não podiam frequentar os mesmos lugares que os brancos.

De acordo com Smith (2010, p. 1), os brasileiros tendem a “perceber a sociedade americana como marcada pela discriminação e segregação racial, contrastando desfavoravelmente com a ideia mais humana e tolerante do Brasil de democracia racial”<sup>15</sup> (SMITH, 2010, p. 2)<sup>16</sup>. Para superar a concepção de um abismo ou oposição entre Brasil e Estados Unidos, tentamos demonstrar acima que havia um intenso intercâmbio de ideias entre ambos, ou seja, assim como intelectuais brasileiros buscavam adaptar teorias e conceitos norte-americanos a realidade racial de seu país, quanto os estudiosos estadunidenses estiveram atentos para os movimentos e ideias que constituíam as relações raciais no Brasil.

A visão de um abismo entre as relações raciais brasileiras e norte-americanas foram destacadas por vários autores que enfocaram as diferenças, a miscigenação de um e a segregação de outro, no entanto, Winant argumenta que a diferença entre eles não é tão profunda como já se pensou. Para Winant (1999, p. 101) tratavam-se de democracias

---

<sup>15</sup> Seguirão em nota os textos originais das citações diretas traduzidas do inglês pela autora.

<sup>16</sup> Tradução nossa. Texto original: Despite admiration for its political stability and economic success, Brazilians have also perceived American society as marked by racial discrimination and segregation and contrasting unfavorably with Brazil’s more humane and tolerant idea of “racial democracy” (SMITH, 2010, p. 2).

em transição, isto é, sistemas democráticos incompletos em que se suprimia qualquer demanda pela extensão dos direitos totais dos negros. Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, por um longo período após a abolição, as desigualdades, bem como a ausência fundamental de direitos de cidadania, direitos à igualdade perante a lei e a falta de acesso a instituições estatais não foram reconhecidos.

Outro ponto é a afirmação de que o racismo no Brasil seria informal por não haver uma legislação segregacionista, e por isso oposto ao regime estadunidense. A informalidade, todavia não significava, na prática, uma maior inclusão social dos negros, que eram impedidos de partilhar de forma comum com os brancos os benefícios da ordem formalmente democrática, como, por exemplo, frequentar as mesmas escolas, clubes, irmandades religiosas e até de ingressar na carreira militar (CARDOSO, 1997, p. 252). Além disso, quando julgava necessário, o Estado intervinha na política racial, como na supressão da Frente Negra Brasileira na década de 1930 e na condenação de negros em maior proporção entre 1880 e 1924 pelo sistema judiciário paulistano, como demonstrou Fausto (1984). No contraponto norte-americano, os elementos informais da supremacia branca têm se provado muito mais difíceis de desmontar do que as leis que a sustentavam. Além disso, o teor dos estereótipos, o baixo status atribuído a esses grupos, sua disponibilidade para exploração e abuso e sua marginalização sociocultural estavam assegurados.

A ideia de que o Brasil e os Estados Unidos representam modelos de relações raciais completamente opostos poderia transmitir uma falsa ideia sobre os currículos escolares e sobre a forma como se ensina a história dos negros nesses dois países. A discussão apresentada acima objetivava demonstrar que, ao contrário de uma relação abismal, os dois países mantinham um intenso diálogo sobre essa temática, e que não se tratavam de modelos opostos apesar da imagem que a elite brasileira do início do século XX se esforçaram em construir tão cuidadosamente.

Da mesma forma, nos currículos escolares, as repercussões da democracia racial e do período de segregação não foram tão diferentes uma da outra, visto que, em ambos os casos, os currículos estiveram embasados no racismo e no eurocentrismo e, assim mantiveram os negros em condições de desumanização operada através do apagamento e da invisibilização de suas memórias e histórias nos currículos e nas escolas (PEREIRA, 2019, p. 125).



## Colonialidade e currículo

O modelo de dominação mundial inaugurado na modernidade não envolveu somente a criação de uma economia mundial, mas a expropriação e a repressão das culturas, das formas de produção de conhecimento, dos padrões de produção de sentidos e do universo simbólico dos colonizados, que por sua vez foram forçados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação. Esse processo, segundo Quijano (2005, p. 121), teria garantido à Europa a hegemonia e o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento, gerando uma perspectiva temporal da história que re-situou os povos colonizados no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa.

Os não-brancos, caracterizados nos discursos coloniais como povos sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia, passaram a ser vistos como atrasados em relação à Europa, estabelecendo um “mito da modernidade” em que a sociedade europeia se autodescrevia como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos. Esse ideário tem sido inerente ao processo de constituição das ciências humanas e sociais (BERNARDINO-COSTA & GROSGOUEL, 2016, p.18), como educação e história.

Nos currículos escolares da disciplina de história nesse continente, a América se convertera em um espaço natural para a prolongação do homem branco europeu e sua cultura ocidental cristã. Os negros e o indígenas, enquanto não civilizados, seriam considerados meros colaboradores para o aperfeiçoamento da hegemonia branca. Essa concepção curricular era predominante em vários países do continente americano, em que estão inclusos o Brasil e os Estados Unidos, e implicou na subordinação de inúmeras identidades, culturas e etnias, em prol da homogeneização em torno de um padrão branco, ocidental, consolidando um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades.

Tais países viveriam o que Hickling-Hudson e Ahlquist (2003, p. 64) chamam de paradoxo das sociedades coloniais (*settler societies*), sociedades que simultaneamente resistiram e acomodaram a autoridade material e simbólica de uma Europa imperialista ao de forma que a resistência a esse processo estabeleceu espaços para autodeterminação dos grupos não-brancos. Mesmo após o fim dos impérios coloniais, o eurocentrismo

continuou moldando o que seria reconhecido como conhecimento formal, e o que é branco e/ou europeu tem sido visto como o padrão (enquanto os outros grupos são nomeados), constituindo o que Quijano (2005) chamou de “colonialidade”.

No sistema educacional, a colonialidade tem se expressado no predomínio de brancos nas posições de poder e liderança, nos currículos eurocêntricos, na falta de referências indígenas, negras e latinas nos materiais didáticos, na desvalorização e exotização das culturas não-brancas, e, principalmente, na perpetuação da perspectiva de que foram “os homens brancos que fizeram história, descobriram outras terras, moldaram as histórias da ciência, das artes e das humanidades, fizeram as contribuições importantes para o mundo”. Ao não contestarem essas práticas, os professores ainda estariam agindo como no período colonial, ou seja, destruindo a cultura de um povo e substituindo-a por uma cultura europeia/branca/cristã/ocidental: “A educação ocidental tornou-se fundamental para a tentativa de erradicar as culturas dos povos indígenas em todo o mundo. Na maioria dos países dominados por brancos, esta desculturação continua”<sup>17</sup> (HICKLING-HUDSON & AHLQUIST, 2003, p. 85).

Novas concepções curriculares têm desafiado a colonialidade do saber nos currículos, como o pensamento pós-colonial, que nomeia e desafia os legados do colonialismo e sua continuação através de práticas neocoloniais e investiga os pressupostos subjacentes aos discursos do eurocentrismo, incluindo a "brancura", e explora abordagens para a construção de alternativas ao discurso colonialista (HICKLING-HUDSON & AHLQUIST, 2003, p. 68). Além disso, os estudos pós-coloniais põem em xeque a ideia de que a cultura dos países colonizados não passaria de um efeito da opressão colonizadora, e enfoca processos de hibridismo e tradução, percebendo toda a colonização obrigatoriamente como uma negociação com o Outro. Conforme aponta Lopes (2013, p.15):

O colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente. Há sempre relações de alteridade mediadas pelo poder que constituem as negociações catalisadoras das construções inditárias de colonizador e colonizado. Ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado.

O currículo se configuraria, então, como um conector entre diversos lugares epistêmicos, uma arena em que convivem, negociam, lutam as culturas locais dos

---

<sup>17</sup>Tradução nossa. Texto original: Western schooling became pivotal to the attempt to eradicate the cultures of indigenous peoples across the globe. In most white dominant countries, this deculturalisation continues (HICKLING-HUDSON & AHLQUIST, 2003, p. 85).

variados pertencimentos e as culturas globais hegemônicas (MACEDO, 2006). Pensar o currículo nesta perspectiva nos possibilitaria visibilizar as lutas dos povos historicamente subalternizados e as epistemes invisibilizadas e inferiorizadas, e assim desmontar o discurso colonial, essencialismos e polaridades.

História é poder. Narrar a história é exercício de poder, por isso, resgatar as histórias das populações negras, a partir de seu ponto de vista e não dentro do prisma do colonizador escravocrata, tem sido uma constante reivindicação de movimentos negros na diáspora africana. Ainda que não haja um objeto político homogêneo entre esses grupos, conforme nos alerta Macedo (2006, p. 109), esse é o sentido primordial que direciona sua ação política e a agência explícita.

Nesse estudo de caso, ao longo do último século, é possível identificar iniciativas afro-brasileiras e afro-americanas que denunciaram as inadequações dos currículos bem como, diferentes mecanismos de subversão dos mesmos. Sabendo que nesse processo a negociação dos pertencimentos é sempre de tradução contingente e de transferência de sentidos, enfocarei a seguir nas estratégias antirracistas na educação e, mais especificamente, nos currículos de história, no sentido de incluir as narrativas subalternizadas e marginalizadas.

### **Ensino de Histórias Negras: uma luta transnacional**

No Brasil, nos currículos escolares, que haviam absorvido as ideias da democracia racial, operava-se uma dissimulação das condições de desigualdade social e racial sob a ideia de identidade nacional. As seleções curriculares privilegiaram uma abordagem que buscava o equilíbrio social a partir de uma contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito de seus variados e diferenciados habitantes e grupos sociais para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo (NADAI, 1992, p. 149). Negros e indígenas teriam sido cooperadores serenos da obra colonizadora e civilizatória conduzida pelo branco europeu cristão, e em decorrência disso, nas salas de aula, tais grupos não eram estudados em sua complexidade e especificidades histórico-culturais.

A educação pública seguiu sendo uma área prioritária para os que mais ativamente se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. A expansão do ensino público no Brasil não proibia legalmente o ingresso de negros nas escolas, mas carregava em si uma mensagem eugênica, branqueadora e nacionalista, cujo objetivo era

moldar negros e indígenas o mais próximo possível do modelo cultural europeu, em que a brancura era associada à força, saúde e virtude. Assim, no âmbito das políticas educacionais, o ideal de brancura não foi ameaçado, uma vez que “os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo da mistura racial porque a viam como um passo inevitável na evolução da nação” (DÁVILA, 2006, p. 25).

Em análise da abordagem que alguns livros didáticos faziam da escravidão, Davies (2011, p. 129) relata que, de acordo com a visão eurocêntrica, a escravidão negra se explicaria somente pelos interesses dos colonizadores, em uma relação unilateral. Tal perspectiva, que silenciava as resistências, as negociações, as lutas por liberdade, acabaria por negar a agência histórica da população negra. O resultante dessa abordagem reproduzida por décadas nos programas curriculares de história, afirma Nadai (1992, p. 150), foi a construção de abstrações cujo objetivo era realçar um país ilusório, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia. A exclusão, ou mesmo uma abordagem parcial da participação dos grupos dominados nas aulas de história trouxe muitos danos à formação dos estudantes.

Essa situação não era exclusividade do Brasil. A escravidão era um dos temas mais recorrentes nos livros didáticos de história estadunidense, e ainda assim, nenhum livro didático conectava os processos históricos ao racismo. Os currículos que predominaram no período reconstrucionista ignoravam a raça como uma dinâmica importante na sociedade americana. Em vez disso, como informam King, Davis e Brown (2012, p.368), os livros didáticos convencionais continuaram a construir o sujeito negro como inferior, sem história e insignificante. Assim como no Brasil, não se discutia os horrores do sistema escravista ou a resistência dos afro-americanos e buscava-se conservar um padrão de harmonia, mesmo com a hierarquia racial: “em toda a história, não há nenhum caso conhecido de que alguém esteja criando um problema para qualquer outra pessoa”<sup>18</sup> (LOEWEN,1995, p.145).

Nos Estados Unidos, o sistema escolar era marcado pela segregação racial. Os sistemas de *Elementary* e *High school* segregados para afro-americanos foram criados num clima de racismo evidente, em que a KKK alcançava altos níveis de adesão e que os linchamentos aconteciam com regularidade. O sistema educacional racista se recusava a destinar verbas apropriadas para a educação dos afro-americanos, afirmando que eles não contribuíam suficientemente com a base tributária para serem mercedores de um

---

<sup>18</sup> Texto original: In all history, there is no known case of anyones’s creating problem for anyone else.

investimento equivalente ao dos brancos em suas escolas. Em comparação com as escolas brancas, bem financiadas, essas omissões fizeram com que a comunidade afro-americana tivesse dificuldades em encontrar maneiras de oferecer ensino médio para muitas de suas crianças em idade escolar (SIDDLE WALKER, 2000, p.258).

Nos currículos, havia uma concepção de que as escolas deveriam promover uma educação que proporcionasse uma “educação negra de acordo com sua concepção do lugar negro”, cujo enfoque era uma formação voltada para a profissionalização de trabalhadores para abastecer as indústrias (SIDDLE WALKER, 2000, p. 260). No centro dessa abordagem de subjugação racial estavam os livros didáticos escritos por historiadores e educadores brancos, que sublinhavam os negros como cidadãos inferiores e de segunda classe e enfatizavam que a pele negra era uma maldição, através de narrativas que supunham que os negros eram naturalmente bárbaros, destituídos de inteligência ou com pouca humanidade (KING, 2014, p. 3).

Forçados a competir com as escolas brancas por recursos limitados e a confrontar percepções de que não precisavam de educação ou que precisavam de educação apenas para tarefas domésticas, o contexto era desanimador e a educação dos afro-americanos acabou por se desenvolver dentro desse ambiente de opressão política e econômica. No entanto, onde há opressão, há resistência, por isso, parafraseando Pereira (2012, p.119), consideramos que, se o racismo e o colonialismo foram elementos estruturantes nos sistemas escolares afro-americanos e afro-brasileiros nos séculos XIX e XX, a resistência a esses elementos também o foi. Ao descrever sua experiência como aluna numa escola segregada no sul do Estados Unidos, bell hooks (2013, p.10) destaca o engajamento das professoras:

O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a cabeça. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial.

Contrariando a ideologia racista, os professores tratavam as crianças negras como seres de excepcional inteligência e se comprometiam com seu aprendizado chegando a assumir a responsabilidade de interagir com os alunos além dos períodos de aula e interceder quando as dificuldades externas pudessem proibir os objetivos que eles tinham para uma criança em particular. Siddle Walker (2000, p. 265) ressalta que muitos deles

realizavam sessões extracurriculares de tutoria, visitavam casas e igrejas na comunidade onde ensinavam, e forneciam orientação sobre as responsabilidades da vida.

Os professores e alunos afro-americanos recusaram-se a aceitar um currículo industrial para suas escolas, continuando a se concentrar em treinamento clássico, como os das escolas brancas, crendo que este lhes forneceria acesso à liberação que eles buscavam através da educação porque lhes dava acesso ao que era considerado as “melhores tradições intelectuais” (SIDDLE WALKER, 2000, p. 259). Ainda haviam o *black curriculum*, um currículo alternativo, que de acordo com King (2014, p.4), enfatizava a centralidade da experiência afro-americana e desafiava a tradicional epistemologia europeia, dando voz aos afro-americanos como agentes históricos capazes de se auto definir e contar suas próprias histórias.

O movimento negro brasileiro também havia eleito a educação como um importante aspecto na luta contra o racismo e se mobilizou desde as primeiras décadas do século XX para intervir na política educacional reivindicando pautas como a inclusão dos negros na escola pública. A educação formal era valorizada como estratégia para ascender socialmente e superar os estereótipos inferiorizantes, conforme assinala Gomes (2020, p.31):

Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Ao se deparar com um sistema de ensino que os desqualificava e excluía, militantes e intelectuais afro-brasileiros criaram instituições voltadas para a educação da população negra, passaram a criar estratégias para subverter os currículos eurocêntricos e reivindicar junto ao Estado o estudo da história do continente africano, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Uma das experiências escolares mais subversivas foi empreendida pela Frente Negra Brasileira, que criou uma escola que atendia milhares de estudantes negros com o lema: agrupar, educar e orientar. Tal experiência iniciaria um novo debate sobre a educação dos negros no Brasil ao introduzir uma narrativa alternativa da história do negro brasileiro a fim de combater o discurso colonialista da história oficial (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.144).

As lideranças dos movimentos negros brasileiros também se preocupavam, de acordo com Gonçalves e Silva (2000, p.143), com as crianças que frequentavam escolas

brancas, alertando que “os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade e, assim, afastar-se de seu grupo racial”. Nessas escolas, a necessidade de mudanças no currículo de história se evidenciava na medida em que a situação descrita por Pinsky (2011, p. 20) tomava conta das escolas:

O menino negro e pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica dentro da qual, afinal, ele vive.

O Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944, alfabetizava seus participantes para além das palavras. Além do letramento, operários e empregadas domésticas eram educados para indagar sobre o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O TEN também publicava o jornal Quilombo (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do “Nosso Programa”, onde reivindicavam ensino gratuito, a admissão subvencionada de estudantes negros no ensino secundário e universitário, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino. Assim como o Quilombo, outros jornais da imprensa negra tinham um importante papel educativo, fosse informando e politizando a população sobre a edificação de sua integração na sociedade da época, fosse incentivando o estudo e divulgando escolas ligadas a entidades negras e/ou mantidas por professores negros. As várias matérias sobre a ascensão social do negro pela via da educação eram um importante recurso informativo para as famílias negras na luta por ocupar espaços que lhes eram tradicionalmente negados.

A agenda do movimento negro teria se intensificado na esfera educacional em 1978, com a abertura política, no fim do regime militar. De acordo com Santos (2005, p.24), neste período suas reivindicações se concentravam nos debates sobre racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional, e já havia uma crescente preocupação em reformular os currículos escolares visando a valorização do papel do negro na história do Brasil, propondo-se já a introdução do ensino de história da África e de línguas africanas. Essas demandas se fortaleceram simultaneamente ao processo de redemocratização no Brasil, e em 1982, em seu Programa de Ação, o Movimento Negro Unificado defendia a desmistificação da democracia racial brasileira e a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p.114).

Às vésperas da promulgação da Constituição de 1988, sessenta e três entidades do movimento negro se reuniram na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte a fim de pressionar a Assembleia Constituinte-87 para que garantissem por lei a proibição de propagandas de preconceito de religião, raça, cor ou classe em livros, jornais e revistas, e a um processo educacional que respeitasse todos os aspectos da cultura brasileira (SANTOS, 2005, p.24). Em consequência dessas pressões, a nova constituição inaugurou um momento de progressiva aceitação da agenda reivindicativa do movimento negro, possibilitando o desenvolvimento de políticas de reparação em relação à escravização de africanos no Brasil através de titulação coletiva de terras a comunidades negras tradicionais reconhecidas como “remanescentes de quilombos” e o reconhecimento oficial de patrimônios imateriais relativos à herança de populações escravizadas.

A Constituição Federal de 1988 tratou do direito à educação e a um ensino de história pautados pela valorização da diversidade e pelo combate ao racismo e discriminação racial. Em 1995, durante a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, mais uma vez os movimentos negros reforçaram essas pautas, ao entregar ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa de superação do racismo e da desigualdade racial. Em resposta a essas mobilizações, nos anos 1990, várias leis foram sancionadas em níveis estaduais e municipais visando a não adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e a inclusão, por meio de disciplinas sobre a história dos negros no Brasil e a história do continente africano<sup>19</sup>.

Nos Estados Unidos, a segunda metade do século XX também foi marcada pela ebulição das lutas pela igualdade racial. Não nos aprofundaremos aqui no caráter complexo dos movimentos pelos direitos civis, do *black power* ou do nacionalismo negro, porquanto centraremos no campo da educação, onde uma das mudanças mais profundas foi a dessegregação das escolas. Na decisão do caso *Brown vs. Board of Education*, em maio de 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos tinha estabelecido que a segregação em escolas públicas com base apenas na raça era inconstitucional e negava às crianças negras igualdade de oportunidades educativas. Na prática, Love (2019, p.28) expõe que os negros foram mantidos no isolamento racial e econômico na medida em que os brancos se mudaram para os subúrbios e asseguraram que as crianças negras nunca pudessem

---

<sup>19</sup> Santos (2005, p. 27) aponta como exemplos as Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador, Belo Horizonte, Teresina, Rio de Janeiro e Porto Alegre alteradas para incluir a história dos negros nos currículos escolares. Ver mais em SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10639/03 como fruto da luta antirracista no Movimento Negro. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Ministério da Educação, Brasília, 2005.



frequentar as mesmas escolas que seus filhos. Além disso, mais de trinta e oito mil professores e diretores afro-americanos perderam seus empregos devido ao fechamento das escolas negras e ao fato de que os pais brancos não os queriam ensinando a seus filhos.

A progressista decisão de *Brown vs. Board of Education* prometera integração racial, oportunidades educacionais, mobilidade social e taxas de graduação mais altas para os negros, entretanto, com a permanência do ideário da supremacia branca no sistema escolar, a realidade de muitas escolas era similar a descrita por bell hooks (2013, p.13):

Éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que erámos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de entender. [...] Os alunos negros eram vistos como penetras, como gente que nunca deveria estar ali.

Nas escolas exclusivamente negras, a educação estava engajada na luta antirracista, apesar das condições materiais desfavoráveis. Havia, como relatou King (2014, p. 4), diversas iniciativas de currículos alternativos que reposicionavam os afro-americanos como sujeitos normativos na história. Com a integração das escolas, por outro lado, o compromisso de “educar corretamente as crianças negras” se dispersou nas escolas dirigidas por brancos, cujas diretrizes curriculares pouco tinham a ver com suas experiências de vida e com o antirracismo. Muitos alunos passaram a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas e oprimiam as crianças negras como no relato narrado por bell hooks (2013, p.12).

A integração das escolas públicas e das primeiras políticas de ação afirmativa para negros teria deslocado o foco principal das lutas antirracistas na educação do *black curriculum* das escolas negras para focalizar a integração da história negra nos currículos de todas as escolas públicas no país. Artigos e manchetes de jornais da imprensa negra na década de 1960 destacavam a importância da história negra para se compreender a história dos Estados Unidos e exigiam a integração da mesma nas narrativas da história nacional. Conforme defende Pereira (2019, p.134), após a integração racial, buscavam a integração das histórias a serem ensinadas para toda a população, em termos de igualdade, sem as hierarquias influenciadas pelo racismo.

As primeiras mudanças nesse sentido puderam ser vistas nas abordagens feitas pelos livros didáticos. Embora não tenham rompido totalmente com a visão da supremacia branca, esta tornou-se menos explícita. Se na primeira metade do século XX, a escravidão aparecia nos livros como algo positivo e sob uma ótica otimista, segundo Loewen (1995, p. 142), após a década de 1960, os livros didáticos de história puderam dedicar mais espaço ao tema da escravidão e passaram a abordá-la como principal causa

da guerra civil, além de caracterizar a brutalidade desse sistema e seu impacto na vida dos afro-americanos. O período da Reconstrução também foi revisado, trazendo discussões sobre integração e exclusão dos afro-americanos ao sistema, econômico e político.

Se entre 1955 e 1970, enquanto lutava para destruir estrutura segregacionista, o movimento pelos direitos civis não conseguiu transformar totalmente as relações raciais nos Estados Unidos, ao menos teria ajudado os afro-americanos a ganhar mais poder no nível local, de forma que muitos conselhos escolares, comitês curriculares e departamentos de história do ensino médio passaram a incluir mais afro-americanos, e mesmo brancos que rejeitavam a ideologia da supremacia branca (LOEWEN, 1995, p.142). Nas décadas de 1970 e 1980 se intensificaram esses esforços, chegando a inspirar projetos de lei que visavam interferir nas diretrizes curriculares e garantir o ensino da história negra nas escolas, através de iniciativas como a do político afro-americano William Boyland, que propôs ao Senado Estadual de Nova York a inclusão da História Negra no currículo das escolas públicas afirmando que sem ela “a História dos Estados Unidos não é ensinada corretamente” (BOYLAND *apud* PEREIRA, 2019, p.138).

A resposta às suas demandas dos negros por educação não foi assistida passivamente, todavia motivou os movimentos negros na diáspora a construir projetos educativos de valorização de suas culturas, histórias e saberes através de recursos próprios. De acordo com Gomes (2020, p.50) a partir dos anos 2000, o movimento negro no Brasil já articulava a denúncia do racismo com construção de novas práticas educativas e se lançava a cobrança de políticas públicas que garantissem a igualdade racial. Foi nesse contexto que surgiram no continente projetos educativos emancipatórios, projetos comprometidos com a transformação social e cultural para as comunidades negras.

### **Anos 1990 e 2000: da denúncia às cobranças**

A passagem do século XX para o XXI foi marcada pelo avanço nos debates internacionais sobre a questão racial e a educação, desde o I Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado em 1977 na Colômbia, que demandava a reescrita da história do negro e a difusão de sua participação na construção da América em todos os níveis de escolaridade, até a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, que se tornaria um marco para decisões curriculares dos anos 2000. Nesse período, as lutas por libertação nacional em África, assim como o fim do *Apartheid* e a eleição democrática de Mandela em 1994,

havia fortalecido mais a luta antirracista na diáspora e, assim, a exigência dos movimentos negros na América pelo reposicionamento de africanos e afrodescendentes na escrita da história.

Aprovada pela ONU em 1997, a Conferência de Durban foi precedida por quatro conferências regionais na Europa, América, África e Ásia, com o objetivo de discutir racismo e discriminação racial e formular planos para erradicá-los. Reunindo 173 países, a conferência atraiu atenção para o tema das políticas de reparação para África e afrodescendentes devido ao tráfico transatlântico de escravizados e seus desdobramentos. Em seu programa de ação para a erradicação de todas as formas de preconceito, os estados foram convocados a promoverem “a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional” e revisão e correção de “livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos” (ONU, 2001).

Os debates em Durban ecoaram no continente americano e influenciaram a criação da Relatoria especial sobre os direitos das pessoas afrodescendentes e discriminação racial, em 2005, e na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que deu origem ao grupo de trabalho “Convenção Interamericana contra o Racismo e Toda Forma de Discriminação e Intolerância”, cuja prioridade para as áreas americanas era a elaboração e implementação de conteúdos e materiais pedagógicos que combatessem preconceitos (VIANA, 2016, p.80). No Brasil e nos Estados Unidos, esse movimento orientou uma série de mobilizações com vistas a promover mudanças curriculares ao longo dos anos 2000.

O Brasil, por ser signatário do Plano de Ação de Durban, reconheceu internacionalmente a existência do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Em consequência de tal compromisso, somado às pressões dos movimentos negros, foi criada em 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. De acordo com a ex-ministra da SEPPIR, Nilma Lino Gomes (2012, p.740), a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do movimento negro, ganhou visibilidade na estrutura organizacional do Ministério da Educação. A possibilidade de uma mudança curricular de grande porte veio com a implementação da Lei 10.639 de 2003 que

modificou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura da África e dos afrodescendentes:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*, o passado dos descendentes de africanos precisa ser contado de outras formas. Não mais restringindo africanos e seus descendentes ao tema da escravidão e do ponto de vista da submissão, a nova legislação incentivava a divulgação e estudo da participação efetiva dos negros na história do Brasil em várias áreas, como economia, política, cultura, ciência. A Lei 10.639/03 incide sobre toda a educação básica e diferentes disciplinas escolares, e busca superar a perspectiva eurocêntrica na medida em que exige mudanças nas representações sobre os negros, questiona lugares de poder, problematiza a relação entre direitos e privilégios, abrindo caminhos para a descolonização dos currículos da educação básica e superior.

Mais do que a introdução de um novo componente curricular, a referida lei legitimava a abordagem de temas ligados a história e cultura africana e afro-brasileira, propondo narrativas alternativas e emancipatórias, que se opunham à perspectiva eurocêntrica dominante. A legislação abriria caminhos para a construção de uma educação antirracista e para uma ruptura epistemológica e curricular, visto que a inclusão da experiência histórica e cultural africana e afro-brasileira permitiria elucidar a persistência do colonialismo e do racismo, bem como estabelecer histórias contextuais que, articuladas em rede, permitiriam uma visão cosmopolita sobre o mundo (GOMES, 2012, p.103).

O potencial transformador da Lei 10.639/03, entretanto, não significa que não tenham havido oposições a maneira como tal dispositivo foi sancionado. O fato de não se estabelecerem metas e nem indicarem um órgão responsável para garantir a implementação da lei foi alvo de muitas críticas, visto que a pôr em prática nas salas de

aula acabou ficando a cargo do interesse e do engajamento dos professores. Não demandar a reformulação os programas dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi considerado por muitos uma contradição que inviabilizaria o alcance dos objetivos da lei (SANTOS, 2005, p.33). Ainda hoje, mais de dez anos após a promulgação do dispositivo legal, há professores alegam não ter a formação adequada para atender as demandas de uma educação menos eurocêntrica, embora já se tenha avançado muito na oferta de cursos de formação continuada nessa área.

Nos Estados Unidos, uma mudança curricular que dialoga com a Lei 10.639/03, tanto no potencial transformador quanto nas polêmicas que gerou, foi a implementação dos *National History Standards* (NHS). Os NHS foram resultado dos Objetivos Nacionais de Educação, que recomendavam o desenvolvimento de metas nacionais de competência em aprendizagem em inglês, matemática, ciências, história e geografia, bem como de testes para avaliar o progresso em direção a essas metas. Os Objetivos foram adotados em 1989 pelos governos estaduais e aprovados em 1992, pelo então presidente George Bush, que no ano seguinte lançou o América 2000, um plano a longo prazo que buscava implementá-los em cada comunidade do país até o final do milênio.

A redação dos NHS foi coordenada pelo *National Center for History in the Schools* da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), e reuniu dezenas de organizações nacionais ligadas ao ensino de história. Buscando maximizar o envolvimento democrático, o projeto envolveu professores de ensino fundamental e médio e historiadores numa força tarefa para criar os *standards*, além de submeter os rascunhos a um fórum nacional composto por 31 organizações nacionais que teriam contribuído para a criação das normas e revisão do penúltimo esboço (NASH, 1997).

Depois de 32 meses de trabalho, em novembro de 1994, o conselho do NHS publicou 3 volumes, do jardim de infância a 12ª série: Explorando a Experiência Americana (5ª-12ª séries); Padrões Nacionais para a História Mundial: Explorando Caminhos até o Presente (5ª-12ª séries); e Padrões Nacionais para séries K-4 (entre o jardim de infância e a 4ª série): Expansão do Mundo das Crianças no Tempo e no Espaço. Os NHS não tinham força de lei e não representavam uma interferência federal direta nos conselhos de educação locais. Conforme afirma Nash (2000, p. 275), o uso das diretrizes era de caráter voluntário e teriam sido elaboradas para “definir os entendimentos mais essenciais que os jovens americanos devem dominar até o final da quarta, oitava e décima segunda série”. Tendo em vista que um dos Objetivos Nacionais de Educação era que até

o ano 2000, todos os estudantes tivessem conhecimento sobre a herança cultural diversa dos Estados Unidos e a comunidade mundial, os NHS propunham uma abordagem mais inclusiva e multicultural do que então se tinha visto na maioria dos currículos locais e nos livros didáticos:

Devemos visar, antes, um currículo de história que abarque e vá além do admirável objetivo de representar uma diversidade de grupos e culturas. Tal currículo visaria não apenas determinar quais grupos ou civilizações incluir e quanto tempo no ano letivo atribuir a cada um. Em vez disso, identificaria os desenvolvimentos, processos e transformações mais importantes que gostaríamos que os alunos compreendessem, formulasse as questões históricas que mais queremos que eles abordassem, elaborasse o vocabulário científico humanista e social que queremos que eles possam usar, e criar lições estimulantes que os levem a explorar as paisagens mais amplas em que grupos, sociedades e povos interagem. Se perseguido honestamente, tal abordagem produziria uma história inequivocamente inclusiva.<sup>20</sup>

No currículo proposto pelo NHS, foi diminuído o espaço dado a Europa e incorporado mais conteúdos sobre a história da África, Ásia e América Latina, bem como buscaram recuperar histórias de mulheres, dos afro-americanos, das minorias religiosas, dos nativos americanos (indígenas), dos latinos, dos asiáticos-americanos e da classe trabalhadora, sem se furtar em expor conflitos, relações de poder e exploração. Além da mera inclusão de conteúdos sobre história negra, Nash (2000, p. 265) relata a preocupação com a qualidade da abordagem, de forma que não ficasse restrita a personagens negros ilustres e datas comemorativas, mas abrangesse o estudo da vida e cultura dos afro-americanos. As 10 fases sobre a História dos Estados Unidos, por exemplo, organizadas a partir do século XVII, apresentavam conteúdos sobre a escravidão, resistência dos escravizados, racismo, luta por direitos civis, fim da política de segregação racial nas escolas e políticas de ação afirmativa no país.

Ao trazer para a o currículo, e assim, para os livros didáticos, para as explicações de sala de aula, as disputas e hierarquias de poder, ou seja, relações de dominação, opressão e resistência, tanto os NHS como a Lei 10.639/03 acionavam um elemento chave para dar início ao processo de descolonização: o conflito, pois conforme analisa Gomes (2012, p. 105), quando se visa estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas e os

---

<sup>20</sup> Texto original: *We must aim, rather, for a history curriculum that embraces yet goes beyond the admirable goal of representing a diverse variety of groups and cultures. Such a curriculum would aim not merely to determine which groups or civilizations to include and how much time in the school year to award to each. Rather, it would identify the most important developments, processes, and transformations that we would like students to understand, formulate the historical questions we most want them to address, work out the humanistic and social scientific vocabulary we want them to be able to use, and create stimulating lessons that lead them to explore the broader landscapes in which groups, societies, and peoples interact. If pursued honestly, such an approach would produce unequivocally inclusive history.* (NASH, 2000, p.275)

sujeitos que as produzem, é necessário abordar os conflitos entre experiências históricas e visões de mundo distintas. O conhecimento sobre a construção dos discursos que hierarquizaram as diferenças culturais entre grupos humanos através da raça torna pode desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e produzir em estudantes e professores “uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais” (GOMES, 2012, p. 105) .

O espaço menor reservado a história da Europa, aos triunfos da civilização ocidental, aos atos heroicos de ilustres homens brancos, e aos grandes eventos da história política provocou uma onda de críticas aos NHS, que tomou conta da televisão e dos jornais na época de seu lançamento. Acusados de serem politicamente corretos e multiculturalistas em excesso, os NHS estariam, de acordo com os críticos, menosprezando o Ocidente e promovendo uma história antiamericana, pois aprender sobre partes tensas da história americana, como a Ku Klux Klan e o macarthismo, poderia atrapalhar o amor ao país e constranger os estudantes.

A possibilidade de se adotar uma perspectiva histórica nos currículos escolares que não fosse centrada no paradigma branco-europeu-cristão foi considerada inaceitável. Para os neoliberais e neoconservadores, seria uma diretriz curricular distorcida, tanto que, em 1995, os NHS foram condenados pelo Senado dos Estados Unidos por 99 votos a 1, iniciando uma batalha entre políticos de centro-esquerda e a extrema direita em tornos dos NHS e da adoção de standards em todas disciplinas.

Enquanto no Brasil, a possibilidade de uma ruptura com a tradição eurocêntrica tem sido resultado da mobilização do movimento negro por implementações de leis e de intervenções governamentais, em menor proporção, no caso estadunidense, a tradicional autonomia estatal na educação por si só geraria alguma resistência a qualquer interferência federal nos currículos. Nesse sentido é importante salientar que o alcance dos NHS foi limitado na realidade nacional, especialmente se comparado aos desdobramentos que a Lei 10.639/03 tem tido no Brasil. A discussão proposta pelos NHS não chegou em muitos estados do país, e em alguns, foi completamente rejeitado, de forma que na maior parte das escolas estadunidenses, o currículo permanece eurocentrado.

Os avanços do neoliberalismo na década de 1990 contribuíram ainda mais para aumentar a desconfiança no NHS e endossou o clamor dos críticos da extrema direita pela redução do envolvimento federal na educação. Os responsáveis pela redação dos NHS, Nash e Crabtree (2000, p. 18), no entanto, relataram anos depois que apesar desse clima de tensão, todos os estados da União, com exceção de Iowa, estavam abertos a desenvolver padrões acadêmicos para suas escolas públicas e os educadores que analisaram as diretrizes teriam as considerado inteligentes, abrangentes e úteis.

Políticas nacionais de educação como *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás), de 2001, e o *Common Core State Standards Initiative* (Iniciativa de Padrões Estaduais de Núcleo Comum), de 2010, segundo Love (2019) e Lewis-McCoy (2016) teriam dificultado a integração da história dos negros nos Estados Unidos e na diáspora nos currículos escolares. Através dessas políticas, o sucesso das escolas é medido pela pontuação anual de leitura, matemática e ciências.

Os educadores passaram a ser responsabilizados pelos resultados acadêmicos dos alunos, e punidos com cortes no financiamento escolar caso os resultados sejam negativos. Pressionados a garantir o bom desempenho nos testes padronizados, e visando otimizar a preparação dos alunos, muitos professores tem optado por não abordar os temas que não são cobrados em tais testes, o que acaba por marginalizar conteúdos referentes aos africanos e afrodescendentes. Além disso, devido ao *Common Core*, muitos estados tem aderido ao uso de livros didáticos que atendem aos padrões, mas não representam as populações negras de forma crítica e integrada a narrativa histórica principal.

O diálogo entre os NHS e a Lei 10.639/03 nos ajuda a demonstrar a transnacionalidade do movimento de profissionais da educação na luta por currículos que rompam com o eurocentrismo e incluam a experiências históricas diversas, bem como, que a resistência daqueles que se sentem representados nas narrativas históricas que predominam nos currículos tradicionais, somada à ausência de mecanismos que garantam a implementação diretrizes curriculares democráticas na prática do cotidiano escolar, tem limitado o processo de descolonização dos currículos escolares na diáspora.

Como escrevem Pereira (2019) e McCoy (2016) sobre as histórias afro-brasileiras e afro-americanas, respectivamente, a introdução de conteúdos disciplinares sob uma perspectiva contra hegemônica tem acontecido de forma pontual e muito em função do engajamento de professores na luta antirracista. Professores que, comprometidos com o que Love (2019, p.11) chama de ensino abolicionista, abordam questões que afetam seus



alunos e suas comunidades, e assim reimaginam e reescrevem currículos para fornecer não apenas exemplos de resistência, mas também estratégias de resistência.

Na prática cotidiana em sala de aula, fica evidente que os conteúdos disciplinares por si mesmos não garantem novas abordagens, no entanto os professores tem sido capazes de subverter o currículo, inovar suas práticas pedagógicas e construir novas narrativas históricas. A sala de aula sempre foi um espaço de negociações de narrativas, e mesmo baixo aos mais rígidos e eurocêntricos, docentes espalhados por toda diáspora negra tem mostrado que toda aula pode ser uma aula sobre as histórias de luta dos negros.

Diretrizes propostas pela Lei 10.639/03 e pelos NHS abriram novas possibilidades, mas, como explicitado acima sobre as lutas por educação e revisão sobre as histórias contadas sobre os negros, também foram resultados de mobilizações e intervenções de professores e historiadores que no exercício de seu ofício buscavam brechas para construir narrativas históricas contra hegemônicas. Indivíduos como o historiador, autor de livros didáticos e propostas curriculares Carter Woodson, que criou a Semana da História Negra, em 1926, com o objetivo de comemorar e lembrar a história da população negra e tornou-se o catalisador para lutarem por um currículo que enfatizasse a história dos negros e superasse a história eurocêntrica tradicional nos Estados Unidos.

No Brasil, muitas décadas depois, a estratégia para reservar um espaço para a história das populações negras criada por Woodson foi incorporada com a comemoração da Semana da Consciência Negra, ligada ao feriado do dia 20 de novembro, dia em que foi morto o líder quilombola Zumbi, símbolo da luta e resistência dos escravizados no Brasil. O feriado foi criado em 2003 e representava uma oposição ao 13 de maio, que rememoraria a libertação dos escravos protagonizada pela Princesa Isabel, ou seja, pelo viés da história tradicional. Em decorrência disso, o feriado escolar chegara às escolas como uma oportunidade para realizar atividades que celebrassem a resistência da população negra contra a escravidão e contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira.

Além de semanas ou meses comemorativos, os usos do biográfico também tem sido ampla e historicamente utilizados como estratégia para educar. Gonçalves e Silva (p.143) sinalizam que os jornais da imprensa negra brasileira publicavam na data de nascimento ou morte de proeminentes intelectuais negros, como Cruz e Souza, André Rebouças, José do Patrocínio e Luiz Gama, suas biografias e palavras em que se destacavam a necessidade e o valor da educação. A finalidade seria enfatizar o valor da

educação e elevar a autoestima dos leitores. No *Chicago Defender*, Pereira (2019, p.135) identificou uma estratégia parecida na imprensa negra estadunidense. Nos livros didáticos escritos por afro-americanos era comum que os professores destacassem negros que contribuíram para o bem da sociedade em diferentes campos, seja na política, religião, educação, artes e ciência (KING, 2014, p.8).

A expansão das tecnologias digitais ampliou o alcance de tais estratégias recorrentemente utilizadas, e tem proporcionado novas possibilidades de inclusão ao disponibilizar materiais didáticos mais alinhados com a perspectiva multicultural. Bibliotecas digitais, jogos, vídeos e músicas, que podem ser utilizados didaticamente em qualquer lugar pelos professores e pelos alunos. A interatividade no trato com o passado também chegou aos museus, que tem se reformulado para priorizar a função educacional. Acompanhando as mudanças na historiografia, tais instituições tem se empenhado em construir um olhar positivo e integrador sobre os grupos anteriormente marginalizados (MELLO, 2013, p.54). Visitas a essas instituições associadas a um trabalho pedagógico tem potencial para aproximar os visitantes de narrativas históricas em que os negros são protagonistas, como veremos nos próximos capítulos.

Os princípios racistas estiveram tão arraigados nas sociedades americanas que mesmo em sociedades socioeconomicamente tão diferentes como o Brasil e os Estados Unidos os currículos se assemelham na maneira em que tratam as populações afrodescendentes. Em consequência disso, em ambos identificamos livros didáticos e práticas pedagógicas que tratavam os negros como seres inferiores cujas experiências históricas tem sido marginalizadas ou totalmente invisibilizadas. No entanto, desde meados do século XIX, quando os currículos colonizados começaram a ser estruturados, muitos avanços foram conquistados no que diz respeito a história ensinada sobre os negros. Discursos racistas não passam mais despercebidos e sem gerar rejeições em estudantes e professores em todos os níveis de escolaridade.

A luta pela inclusão dessas narrativas tem sido uma marca do antirracismo transnacionalmente e tem impactado o mercado editorial de livros didáticos, instituições culturais das mais distintas ordens e as mais diversas produções de materiais feitas para e por professores que buscam descolonizar práticas docentes e enfrentam questões como: Como incluir os novos conteúdos no currículo de história levando em consideração a falta de tempo e as cobranças das avaliações externas? E, uma vez que estes sejam incorporados, quais conteúdos se devem excluir em contrapartida? Como ensinar história dos negros na diáspora com a formação e os materiais didáticos que estão disponíveis?

Ao longo deste capítulo não pretendo responder a todas essas questões, senão destacar que a busca por tais respostas ecoa por todo continente americano. Os sistemas escolares brasileiros e estadunidenses são díspares, assim como as agências dos movimentos negros afro-brasileiros e afro-americanos por uma educação antirracista são marcados por relações de poder assimétricas e trajetórias históricas distintas, no entanto, acreditamos que uma análise dialógica de tais movimentos não é só possível, como também é potente para pensarmos alternativas teóricas e políticas que desestabilizem os paradigmas hegemônicos criando espaços de enunciação das diferenças em que possam emergir as narrativas dos grupos subalternizados.

## Capítulo 2 – Patrimônio, museus e antirracismo: o Museu Afro Brasil e o National Museum of African American History and Culture no panorama das lutas pela emergência de histórias negras

*Oppressed people resist by identifying themselves as subjects, by defining their reality, shaping their new identity, naming their history, telling their story.*

bell hooks

O conceito de patrimônio desenvolveu-se ligado à ideia de preservar e visibilizar os bens que formariam a riqueza material e moral do conjunto de uma nação, estando atrelado a obras de arte, castelos, prédios e paisagens entendidas como heranças artísticas e monumentais, na qual a população poderia se reconhecer. Patrimônio se constituiria em uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilharia o mesmo território nacional e estaria também referido “ao que de melhor a humanidade produziu” (ABREU, 2003, p. 32). No entanto, selecionar o que deveria ser comemorado e preservado envolvia disputas e relações de poder. Não se trata de um processo natural, nem estático. O patrimônio, assim como a memória, é uma construção social (POLLAK, 1992, p. 2002).

Resultado de um processo histórico que surgiu no início da Modernidade, o patrimônio foi por muito tempo considerado uma categoria eminentemente ocidental (HARTOG, 2003, p. 163-206), utilizado para reforçar valores colonialistas e eurocêntricos. A seleção dos objetos estava centrada no discurso colonial que destacava fatos singulares e excepcionais e personagens da elite e exaltava a Europa como o ápice da civilização humana. Existiam bens patrimoniais em outros continentes como África e Ásia, mas aos olhos do colonizador, estes seriam meras manifestações primitivas da humanidade, importantes somente por reforçarem “a identidade dialética entre Europa-civilizada e África, ou boa parte do resto do mundo, primitiva” (FONSECA, 2017, p. 186).

Na narrativa colonial, o patrimônio africano era apresentado tratando os negros e sua produção cultural como parte de uma paisagem natural, isto é, estáticos, sem qualquer relação com a sociedade que o produz. Era comum que museus nos países metropolitanos

reuniram em seus acervos objetos históricos valorizados pelas sociedades africanas, porém, nessas exposições tais artefatos eram vistos como o contraponto àqueles que representavam a sociedade europeia: os primeiros apareciam como primitivos, exóticos e os segundos, como o máximo da beleza e perfeição. Nos séculos XIX e XX a lógica colonial seguiu estruturando as exposições museológicas, de forma que muitos bens culturais africanos ainda estão expostos em museus europeus, performando uma ideia de África de monumentos naturais, conflitos e sofrimento.

A Europa eternizava seus símbolos de poder através da patrimonialização. Os eleitos costumavam ser edificações remanescentes da Antiguidade e da Idade Média: abadias, catedrais, castelos, fortificações, tidos como expressão da genialidade criativa de seus antepassados. A concepção que se estabeleceu se caracterizou por preconizar o patrimônio como “herança do povo, na acepção de algo público”, independentemente de ser propriedade privada ou não. O patrimônio ainda deveria ser “extensivo a todos”, independentemente da representação majoritária dos bens de elite, do processo de gestão de tais bens, e dos limitados usos, e “ser destinado à preservação para o futuro” (ZANIRATO, 2018, p.14).

Esse tipo de entendimento provocou rejeições, pois, segundo Zanirato (2018, p.8) resultou em ausência de clareza a respeito do que é patrimônio, em uma elitização de bens conservados, numa compreensão restritiva de identidade, no distanciamento da população em relação às razões, normas e condições para a proteção do patrimônio, na separação entre materialidade e imaterialidade, na exclusão dos sentidos plurais que a materialidade contém e nos limites da ação pública, centrada na obra física, que omitia a problemática social subjacente aos bens patrimonializados.

Por um lado, a hegemonia europeia se apropriava do conceito de patrimônio para sustentar a narrativa colonial, por outro, tal apropriação limitava o conceito, visto que diferentes grupos sociais não contemplados sempre resistiram, sempre lutaram para eleger seus próprios símbolos, criar seus próprios lugares de memória. Fica evidente aqui que esses processos são uma arena de disputas e negociações. Eleger o que deveria ser comemorado e preservado estava sujeito às hierarquias sociais e relações de poder político e econômico. O patrimônio é uma categoria de pensamento cujo trânsito entre as culturas não se faz sem turbulências, visto que seus observadores são portadores de agendas diferenciadas, informadas por diferentes contextos sociocultural (FILHO, 2012, p. 13).

O fato de a Europa ter se utilizado da categoria patrimônio para afirmar seu poder e hegemonia não significa que em outras sociedades e, inclusive, em períodos históricos anteriores, não fosse possível identificar a prática de patrimonializar, isto é, escolher e preservar bens culturais que transmitissem valores para as próximas gerações. Dessa forma, a concepção de patrimônio pode variar de sentido de acordo com o contexto sociocultural em que está inserida, e seu uso não esteve restrito ao mundo ocidental moderno. Segundo Gonçalves (2015, p.214) ela pode ser encontrada, com formas e objetivos diferenciados, em outras sociedades ou culturas:

Quando consideramos as “concepções nativas” de patrimônio, não é necessariamente a “identidade” dos povos e grupos sociais cujos objetos e modos de vida são alvos de processos de patrimonialização por agências ocidentais. Eles não estão, como os homens e as mulheres da modernidade ocidental, preocupados em buscar uma “identidade” que residiria no fundo de suas experiências individuais e coletivas. Pelo menos, não nos termos em que o Ocidente moderno formula e busca responder a essa questão. Trata-se, antes, da forma como esses povos e grupos se situam em suas relações com a ordem cosmológica, natural e social, preocupados em interagir com as diversas entidades do universo: os deuses, os mortos, os antepassados, os parentes, os vizinhos, os animais, as plantas etc. Do ponto de vista de suas cosmologias, eles existem individual e coletivamente na medida em que fazem parte dessa extensa rede de relações de troca.

O patrimônio, portanto, não precisa funcionar como uma categoria eurocêntrica e pode representar, simbolizar, comunicar e transitar de uma cultura a outra. Na prática educacional, seu uso está intrinsecamente relacionado ao compromisso de não naturalizar as suas representações e problematizar os processos de seleção que as constroem (GONÇALVES, 2003, p. 23), o que inclusive contribuiu para o alargamento do que se entendia por patrimônio.

Após a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de fortalecer a oposição a ideias extremistas como as que haviam causado o recém terminado conflito, delineou uma ideia de patrimônio atrelada ao conceito antropológico de cultura. Assim, a UNESCO, instituição criada em 1946, buscou formular diretrizes, definir critérios e prioridades para a proteção do patrimônio cultural em escala internacional, através da criação de mecanismos que relacionassem as várias culturas nacionais e patrimônio incluiria não somente a cultura e a arte de cada país, mas também hábitos, costumes, tradições, crenças, e todo um acervo de realizações da vida em sociedade.

A cultura passava a ser vista como “um sistema de concepções herdadas, expressa em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida” (HUNT, 1992, p. 97) e a arte deixava de ser considerada criação exclusiva de uma elite, para ser vista como uma

forma de expressão das relações humanas. Nesse contexto, duas concepções se fortaleceram, a de que no interior de uma nação existiam culturas diversas e plurais e de que a cultura contemplava bens materiais e imateriais (ABREU, 2003, p.33). Era necessária, então, uma mudança de procedimentos no processo de eleição e apropriação de patrimônios para que os diferentes grupos sociais se reconhecessem neles.

Em 1972, na Convenção do Patrimônio Mundial, passou a se considerar patrimônio as obras do homem e da natureza e foi reconhecida a importância de se integrar esse patrimônio na vida coletiva e garantir sua proteção nos programas de planificação geral (UNESCO, 1972). No evento, ainda foi decidida a criação de um comitê intergovernamental qualificado no domínio do patrimônio cultural para a tomada de decisões do que seria alçado à condição de patrimônio da humanidade.

Anos mais tarde, na declaração do México, o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, que assessorava a Unesco na definição de critérios para o patrimônio cultural e natural em nível mundial, destacou que a identidade cultural de um povo se enriquece em contato com a tradição expressa no patrimônio. Nesse sentido, nos anos 1980, o tema invadiu a agenda de diversos movimentos sociais. Segundo Gonçalves (2015, p. 2013) a aproximação dos conceitos de identidade e patrimônio desempenhou nesses processos um papel crucial na difusão do tema na sociedade civil, sendo reinterpretado e utilizado por grupos e associações civis como um instrumento de luta política

No Brasil, tal mudança começou a ser experimentada a partir da introdução de um conceito mais amplo de patrimônio na Constituição Federal de 1988, que passou a abranger bens de natureza imaterial que fossem considerados “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (SANT’ANNA, 2003, p. 52). O patrimônio cultural imaterial foi definido como:

Transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. É apropriado por indivíduos e grupos sociais como importantes elementos de sua identidade (IPHAN, 2013).

No ano 2000, a criação do Decreto 3.551 complementou o reconhecimento e a valorização do patrimônio imaterial enquanto bens culturais dotados de uma dinâmica de desenvolvimento e transformação que não caberiam nos conceitos da tradição ocidental, e portanto, necessitariam de outras metodologias de preservação. Nessa visão, segundo Fonseca (2003, p. 67), se evidenciava que o patrimônio não se constituía apenas em

edificações e peças depositadas em museus, nem somente em documentos escritos e registros guardados em bibliotecas. A nova concepção de patrimônio abrangeria interpretações musicais e cênicas, instituições culturais, lendas, mitos, saberes e técnicas, que desde o referido decreto passaram a ser vistos como bens culturais coletivos e de natureza imaterial.

Em meio às diferentes manifestações culturais consideradas “patrimonializáveis”, nos interessamos por museus por considerarmos essas instituições capazes de dialogar com um público mais amplo do que a escola e mesmo do que a universidade. Ainda que o museu seja uma edificação material, de pedra e cal, os objetos ali expostos são portadores de significado intangível, de ideias e valores que são capazes de evocar. Além disso, mesmo que o discurso museográfico seja um discurso de poder, seus produtores não detém o poder soberano na concepção de mensagens fechadas, que serão sempre decodificadas de maneira uniforme por todos os receptores; nem tais discursos se alicerçam em pressupostos comuns, muitas vezes de base ideológica, capazes de conduzir a interpretação (MELLO,2013, p.45).

### **Museus: negociação e educação em tempos pós**

Acumular e colecionar objetos é um hábito antigo na humanidade e os museus surgiram ligados a imagem de repositórios de objetos exóticos, lugares em que se guardavam peças tidas como valiosas, posteriormente, tornaram-se os guardiões de tesouros nacionais, templos do conhecimento que garantiam a singularidade e autenticidade das culturas. Eles realizavam uma transformação simbólica: os objetos, retirados de seu contexto original, quando expostos, tornavam-se relíquias poderosas, artefatos que poderiam representar a nação, a evolução da espécie, o progresso (OLIVEIRA, 2008, p. 148). Assim, os museus evocam ideias, e desse modo, estabelecem ligação entre passado, presente e futuro (GONÇALVES, 1988, p. 267).

Nos séculos XVIII e XIX, museus foram importantes instrumentos na construção da memória nacional, funcionando como meios de expressão do poder e visando disciplinar a sociedade. Não demorou para que a comunicação com o público e a função educativa passassem a ser uma característica inerentes dessas instituições transnacionalmente. De acordo com Simmons (2016, p. 230), uma publicação emitida pela UNESCO em 1956 relatava que desde a metade do século XIX havia sido amplamente aceito que a educação em museus era para todas as idades e envolveria



projetos, exposições e atividades dentro e fora do museu, e todos os funcionários da instituição. Desde então, as exposições museológicas tem sido automaticamente atreladas à missão de fornecer lugares para educação e reflexão (DEAN, 1994, p. 2).

Em 1951, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) destacava a relação entre museu e seu público ao defini-lo como um estabelecimento cujos objetivos eram os de preservar, estudar e exibir ao público por seus grupos de seleção e instrução de objetos e espécimes de valor cultural: coleções artísticas, históricas, científicas e tecnológicas, jardins botânicos e zoológicos e aquários. Em 1970, essa postura foi enfatizada pela Associação Americana de Museus (atualmente Aliança Americana de Museus) que declarou os museus como instituições sem fins lucrativos, essencialmente educacionais ou estéticas, com equipe profissional, que possuem e utilizam objetos tangíveis, cuidam deles e os exibem ao público em um horário regular (SIMMONS, 2016, p. 5).

Ao se falar em educação em museus, no entanto, é preciso pontuar que ela está intimamente ligada à interpretação dos objetos na coleção, e que esta interpretação é guiada pela posição epistemológica adotada pela equipe, isto é, museólogos, educadores curadores responsáveis pela exposição. Qualquer apresentação no museu, seja uma exposição, palestra, programa infantil ou site, tem uma taxonomia e epistemologia específica baseada naquilo que o museu escolhe comunicar, quais objetos decide coletar e exibir e como exibi-los (SIMMONS, 2016, p. 231).

Nessa direção, Nora (1993, p. 21) define os museus como lugares de memória, isto é, frutos da vontade de bloquear o trabalho do esquecimento, e assim fixar um estado de coisas, mediado por agentes no presente. Uma exposição museológica é elaborada a partir de um intenso processo de seleção, do que será mostrado e o que não será, logo, do que será lembrado e o que será esquecido. Conforme afirmou Pollak (1992, p. 2002) a memória é organizada nesses espaços a partir da seleção:

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. [...] quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo.

A ideia de que a memória evocada nos museus é baseada em interesses e atende a necessidades do tempo presente fez com que tais instituições estivessem mais atentas às reivindicações das comunidades em que eles estavam inseridos, dando início a um processo de reinvenção e resgate de memórias subalternizadas.

Os museus foram expostos ao questionamento das tendências universalizantes e ao colapso das grandes narrativas em favor de múltiplas mini-narrativas diversas em vários novos minicentros. Como revela Golding (2009, p.23) se tratava de uma necessidade política: “abrir o museu para uma série de posições frutíferas, obscurecendo as fronteiras tradicionais entre os reinos pessoal e político, dissolvendo a oposição entre teoria e prática, abrindo o fechado sistema do museu ao discurso dos outros, a uma heterogeneidade de textos e a várias reescritas”<sup>21</sup>.

As teorias pós-críticas moldaram a reinvenção dos museus, problematizando as maneiras pelas quais as verdades universais do tradicional museu iluminista reificavam a superioridade das narrativas culturais masculinas, brancas, centradas no Ocidente. Tais teorias fomentaram o surgimento dos pós-museus, que deveriam focar no ser humano, ser socialmente responsivos e informados pela diversidade de vozes e perspectivas, lugares onde uma variedade de práticas fosse possível. A pedagogia nesses espaços traria para os museus debates sobre interseccionalidade, estruturas desiguais de poder e inclusão de minorias:

A pedagogia dos pós-museus está fundamentada na teoria social e cultural que reconhece o poder da interpretação e criação de significado em que “a realidade é produzida, mantida, reparada e transformada” e que essas realidades são moldadas individual e coletivamente por experiências cruzadas de gênero, raça e classe. [...] A pedagogia do pós-museu baseia-se no reconhecimento de que a interpretação é dialógica, cíclica e construída / mediada / revisada com base em entendimentos pessoais de mundo. Também está enquadrado em práticas pedagógicas críticas que reconhecem sistemas de poder e privilégios e se envolvem na produção de conhecimento, identidades e desejos (KLETCHKA, 2018, p. 301)<sup>22</sup>.

Segundo Kletchka (2018, p. 299), os pensamentos pós-críticos chamaram os museus à consciência da crescente necessidade de ser relevante para a vida dos membros da comunidade, buscando promover mudanças sociais progressivas e assumir posições políticas sobre questões sociais que afetam as comunidades a que servem. Nesse sentido, foi colocado na pauta dos trabalhadores de instituições culturais à responsabilidade de

---

<sup>21</sup> Tradução nossa. Texto original: *I consider it a 'political necessity' to open up the museum to a range of fruitful positionings, blurring the traditional boundaries between the personal and political' realms, dissolving the opposition between 'theory and practice', to open the 'closed system' of the museum to the 'discourse of others', to a 'heterogeneity of texts' and multiple re-writings (GOLDING, 2009, p.23).*

<sup>22</sup> Tradução nossa. Texto original: *the pedagogy of post-museums is grounded in social and cultural theory that recognizes the power of interpretation and meaning making in which “reality is produced, maintained, repaired, and transformed” and that those realities are shaped individually and collectively by intersecting experiences of gender, race, and class. [...] Post-museum pedagogy is predicated on the recognition that interpretation is dialogical, cyclical, and built/ mediated/ revised based on personal understandings of the world. It is also framed within critical pedagogical practices that acknowledge systems of power and privilege and “engage in the production of knowledge, identities, and desires (KLETCHKA, 2018, p. 301).*

envolver e servir a sociedade, tendo como ponto fundamental que as políticas de preservação da memória e do patrimônio cultural priorizassem o direito dos grupos historicamente excluídos às suas memórias e ao seu patrimônio cultural.

As populações negras na diáspora historicamente têm lutado para criar os mais variados lugares de memória negra, ou como chamam Zubaran e Silva (2012, p 136), territórios negros, no intento de articular as lutas por memória, patrimônio cultural e identidades negras na contemporaneidade:

Os territórios negros marcam os lugares de memórias negras, desde os diversos espaços de trabalho do negro nas cidades aos espaços destinados às suas manifestações culturais, que incluem, além das práticas culturais cotidianas, as práticas de resistência negra à escravidão e ao racismo. Os territórios negros são os espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas.

Criar territórios negros envolveria, portanto, estratégias locais, nacionais e transnacionais voltadas para a recuperação de histórias, à procura de realizações dos negros no passado para combater as acusações racistas que lhes eram atribuídas no presente e para reescrever as memórias negras de forma a garantir um lugar de honra às suas heranças culturais.

Para transmitir a ancestralidade africana e tudo mais que consideravam digno de ser rememorado, o movimento negro lançou mão de estratégias como a publicação de biografias de afro-brasileiros considerados ilustres em jornais da imprensa negra, além das tentativas de inserir a história e a cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica. No Rio de Janeiro, os membros da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos guardavam nos porões da igreja homônima artefatos oriundos das fugas do cativo e das ofertas dos fiéis, que usavam para lembrar as lutas por liberdade. Anos depois, tais objetos passaram a integrar o acervo do Museu do Negro, o primeiro museu focado na experiência afro-brasileira do país, fundado em 1969.

Anos depois foi criado o Museu Afro-Brasileiro, em 1976 no Sergipe, seguido pelo Museu Afro-Brasileiro (MAFRO), inaugurado em 1982, em Salvador e o Museu Afro-Brasil, cuja criação se deu no ano de 2004 em São Paulo. Poucos anos antes, nos Estados Unidos, comunidades negras criaram os primeiros museus afro-americanos em bairros urbanos de todo o país, como o Museu Dusable de História Afro-americana em Chicago, fundado em 1961, o Museu Afro-americano Internacional de Detroit, em 1965, e Museu Comunitário de Anacostia em Washington no ano de 1967.

Nesse movimento transnacional, essas diferentes instituições tinham em comum o financiamento e a organização promovidos por ativistas e líderes comunitários, coleções

geralmente provenientes de contribuições da comunidade local e doações de outras organizações culturais, e principalmente, o conteúdo de suas coleções, que ofereciam uma refutação à narrativa de invisibilidade e marginalização praticada pelos museus tradicionais no que diz respeito à presença e à agência histórica dos negros.

Os museus dedicados às histórias africana e afrodescendentes na diáspora representam, segundo Burns (2013, p. 5), espaços alternativos em uma paisagem cultural eurocentrada, oferecendo um local onde grupos negros poderiam adquirir respeito próprio, fortalecer seu senso de dignidade e independência e trabalhar em direção a um senso de identidade comunitária e cívica. Tais instituições também se destacavam por incentivar uma identidade e consciência exclusivamente negras por meio de exposições e programas educacionais e enfatizaram a necessidade vital de interação entre o museu e a comunidade negra local.

Por outro lado, o financiamento se mostrou um obstáculo difícil de superar na trajetória dessas instituições. Criadas quase sempre através de fundos comunitários, arrecadados em clubes, igrejas e escolas, os museus negros tinham dificuldades de se manter as exposições e criar novas atrações culturais. Além disso, os prédios em que se instalavam não eram imponentes e bem localizados, o que os colocava numa desvantagem inerente ao competir com os museus tradicionais pelo interesse do público.

Sobre os museus afro-americanos comunitários, Burns (2013, p. 129) relata que dentre esses, a cada três novos museus inaugurados, ao menos uma fechava as portas por dificuldades financeiras, situação que lança luz para a necessidade de ativação patrimonial, isto é, de uma ação do Estado e de agentes relacionados às instâncias governamentais, que têm o poder de institucionalizar o patrimônio, garantindo reconhecimento e apoio financeiro.

No Brasil, a partir da década 1980, como resultado mobilização e das pressões exercidas por diversos segmentos do movimento negro, como o Movimento Negro Unificado (MNU), as manifestações de origem africana passaram a ser reconhecidas e valorizadas como formas de expressão da cultura negra, cujo patrimônio cultural precisava ser preservado. Na década de 1980, o Conselho Consultivo do Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) recebeu diversos pedidos de tombamento para bens representativos dos afro-brasileiros, como o Terreiro da Casa Branca, na Bahia, e a Serra da Barriga em Alagoas. A execução desses tombamentos representou uma grande vitória para os movimentos sociais na medida em que tradicionalmente o Iphan priorizava salvaguardar símbolos da herança europeia colonizadora.

Anos mais tarde, a Fundação Cultural Palmares foi criada através da Lei 7.668 de 22 de agosto de 1988, que atribuía ao órgão as funções de preservar os valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira; promover e apoiar a interação cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do país; promover e apoiar o intercâmbio com outros países e com entidades internacionais para a realização de pesquisas, estudos e eventos relativos à história e à cultura dos povos negros; realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação. Dessa forma, a Fundação Cultural Palmares registrou e certificou mais de 1.342 comunidades remanescentes de quilombos.

Nesse contexto, ficava cada vez mais evidente a importância de garantir a implementação de instrumentos legais que possibilitassem reconhecer, valorizar e salvaguardar os patrimônios relativos a heranças de populações negras. Um conceito fundamental nessa direção foi o de patrimônio imaterial, concretizado através do já mencionado Decreto 3.551 de 2000, que instituiu o Registro de Bens culturais de natureza imaterial que incluíam desde estruturas espaciais e objetos a alimentos, rezas, mitos, rituais e performances. Essa mudança no paradigma do patrimônio permitiu incluir nessa categoria heranças culturais de grupos que historicamente estiveram excluídos das instâncias de poder e por isso não tinham condições materiais de erguer palácios ou outros monumentos no tradicional estilo de pedra e cal.

Os bens culturais de natureza imaterial passaram a constituir o Patrimônio Cultural Brasileiro, amparados pelo “Programa Nacional do Patrimônio Imaterial”, no âmbito do Ministério da Cultura, que era responsável pela implementação de uma política específica de inventário, referenciamento e valorização desse patrimônio. Respaldo por essa nova política, o Conselho Consultivo do IPHAN aprovou o registro do jongo como patrimônio cultural do Brasil, o samba de roda da região do Recôncavo Baiano foi registrado como patrimônio imaterial em outubro de 2004 e outras modalidades tradicionais de samba também estão sendo inventariadas, como o samba carioca; o samba rural paulista; o coco, do estado do Espírito Santo; e o tambor de crioula, do Maranhão.

A patrimonialização de elementos culturais de origem africana sinalizava um movimento cada vez mais intenso no sentido de resgatar memórias múltiplas, valorizando a diversidade da experiência negra, impulsionada pela compreensão das “dinâmicas

culturais e da incorporação de dimensões intangíveis na vivência e apropriação da cultura, com repercussões no campo educativo” (PEREIRA & ROZA, 2012, p.91).

### **Museu Afro Brasil e National Museum of African American History and Culture: o compromisso com a história negra**

O reconhecimento do patrimônio imaterial pela Unesco e a aprovação do Decreto 3.555 foram, no Brasil, importantes instrumentos mobilizados por intelectuais e militantes do movimento negro para visibilizar e preservar memórias da escravidão antes soterradas. Esse foi o caso do Cais do Valongo, porto que recebeu o maior número de africanos escravizados na América sendo considerado o maior símbolo do tráfico transatlântico negreiro fora da África. O Cais do Valongo foi reconhecido em julho de 2017 como patrimônio da humanidade pela Unesco na categoria sítio de memória sensível. Segundo Vassallo e Cárceres (2019, p.58), o evento alavancou debates sobre a diáspora negra em toda a América, e contribuiu para que outros pedidos de reparação fossem elaborados a nível patrimonial.

Nesse contexto, tivemos uma progressiva valorização dos museus afro-brasileiros, na medida em que políticas públicas nacionais tem repercutido na agência de democratização e de valorização da diversidade cultural. A criação de uma Política Nacional de Cultura e do Instituto Brasileiro de Museus, com discursos que apontavam para um olhar positivo e para um passado integrador dos grupos anteriormente marginalizados (MELLO, 2013, p.54) indicava a implementação de mudanças na forma de representar o negro no espaço museal, uma vez que um dos objetivos dessas instituições seria divulgar uma nova imagem para o grande público, a partir da valorização de obras de artistas negros e objetos de origem e/ou inspiração africana (SANTOS, 2005, p.41).

Dentre essas demandas, vale destacar a recente mobilização pela criação de um museu municipal no Rio de Janeiro voltado para a luta contra a discriminação e a desigualdade racial a partir do direito à memória e reparação, o Museu da Escravidão e Liberdade (MEL), que fora projetado para ser uma construção coletiva que daria visibilidade à presença e participação dos negros na cidade do Rio de Janeiro. Um grupo de trabalho foi criado para apoiar o desenvolvimento do museu, que no início contou com representantes de diversas instituições do município. Contudo, sua construção tem sido inviabilizada por polêmicas envolvendo os ataques a cultura afro-brasileira durante a

administração do ex-prefeito Marcelo Crivella, bem como, polêmicas sobre o nome da instituição, a composição do grupo de trabalho entre outros detalhes administrativos.

O Museu Afro Brasil, até então, o mais recentemente edificado dentre os museus afro-brasileiros, já trazia em suas exposições mudanças radicais na forma de representar o negro ligadas ao fortalecimento de políticas públicas de combate às desigualdades raciais e das ações afirmativas (SANTOS, 2005, p. 41). Segundo Ana Lúcia Lopes (2010, p.7), trata-se de um novo tipo de patrimônio cultural, inédito na tentativa de “recuperar em profundidade a memória da população negra, sub representada no imaginário social, em termos de legitimidade e prestígio e que, se encontra, ao mesmo tempo, reconhecida como símbolo de identidade nacional, por meio de várias manifestações culturais”.

Elencando como missão promover o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional, o acervo da instituição aborda temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira. O artista plástico baiano Emanuel Araújo (2010, p. 126), idealizador e atual diretor-curador relata que a criação do museu era um projeto antigo:

Resultado de mais de três décadas de pesquisas e exposições, exibindo o negro, quem foi negro e quem é negro no Brasil, de séculos passados aos dias atuais [...] para delinear um fio condutor desse ambicioso projeto, com algumas premissas definidas, mas ainda com muito a se trabalhar para torná-lo uma realidade consolidada.

O projeto de construção de um museu municipal em São Paulo dedicado a memória afro-brasileira data desde muito antes da construção da instituição dirigida por Araújo. Arquivos do Núcleo de Memória do MAB guardam o dossiê que documenta a formação da Comissão da Lei Áurea em dezembro de 1987, que visava organizar as comemorações do centenário da abolição da escravatura, e em seus planos já incluía a criação de um museu. Por sugestão da comissão, o então prefeito de São Paulo, Jânio Quadros, assinou o Decreto Municipal número 25.891, em 12 de maio de 1988, instituindo o Museu de Cultura Afro-brasileira de São Paulo. Caberia a Comissão da Lei Áurea<sup>23</sup> decidir a sede do museu e planejar sua inauguração.

Nair Zerbini (2005), a autora do dossiê e ex-membro da comissão, narrou que devido a problemas de saúde do prefeito, a falta de interesse de outros membros e do

---

<sup>23</sup> Segundo a Portaria de SMC nº 959/87, publicada no D.O.M. de 9/12/1987 pelo prefeito Jânio Quadros, a Comissão da Lei Aurea era formada por Adriano Campanholi, Hernani Donato, João do Pulo Carlos de Oliveira, Joao Paraíba Darouch da Silva, Osmar César de Carvalho, Paulo Rui de Oliveira (coordenador da comissão escolhido pelo prefeito), Roberto Expedito Casemiro, Theodosina Rosário Ribeiro.

secretário de cultura em exercício, o projeto não foi concluído. A comissão foi extinta e o projeto suspenso na gestão da prefeita Luiza Erundina, que sucederia Quadros. Para fazer cumprir o decreto de 1988, ao fim da gestão de Erundina foi inaugurado em 1990 o Acervo de Memória e do Viver Afro-brasileiro, no porão do Centro Cultural Jabaquara. O espaço, no entanto, além de inadequado, não vingaria por falta de financiamento.

A luta para tirar o museu afro-brasileiro do papel foi rearticulada em 1993 a partir do apoio da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Através dos contatos do provedor da Irmandade e do engajamento ex-membros da comissão da Lei Áurea, foram iniciadas negociações com a gestão do prefeito Paulo Maluf em 1993 por uma sede. Foi solicitada a ocupação do sítio do Regente Feijó, mas somente durante o governo de Pitta houve uma sinalização positiva. A primeira-dama D. Niceia Camargo anunciou em 1998 instalação do Museu Afro-brasileiro e do Museu do Carnaval a serem realizados no Anhembi. No entanto, escândalos de corrupção envolvendo o prefeito e sua esposa acabaram deixando o projeto do museu em segundo plano.

Em 2001, já com Martha Suplicy à frente do governo municipal de São Paulo, foi enviada uma carta ao gabinete da prefeitura solicitando apoio para a construção do museu afro-brasileiro. No texto da carta, o grupo relembra o compromisso assumido pela prefeitura no decreto de 1988, e apontava a importância de se conhecer e divulgar a história dos negros no combate ao racismo e as desigualdades. No ano seguinte, uma carta de mesmo caráter foi entregue, dessa vez, ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Os resultados dessa mobilização não tardaram. Em 15 de maio de 2002, a prefeita Suplicy, em entrevista ao jornal Estado de São Paulo, afirmou estar comprometida com a obra de implantação de um museu dedicado a experiência afro-brasileira, chegando a aludir a um orçamento entre 10 e 20 milhões de reais para tal projeto. A instalação do sítio do Regente Feijó foi descartada definitivamente por estar *sub judice*, e foi prometido a busca por outro espaço. Nesse contexto, o artista plástico Emanuel Araújo, que havia sido diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 1992 e 2002 e já tinha uma longa e respeitada trajetória na curadoria de exposições centradas nas expressões artísticas negras, apresentou uma proposta à Marta Suplicy, que aprovou o projeto e implementou a criação do Museu Afro Brasil através do Decreto 44.816, em 1 de junho de 2003.

O projeto apresentado por Emanuel Araújo previa a montagem de uma equipe de 37 funcionários divididos nos seguintes setores: núcleo de apoio a curadoria, comitê interdisciplinar, espaço interartes e núcleo de educação. O acervo para a exposição inaugural que seria angariado através de doações e empréstimos. Nesse sentido, o papel



do diretor e curador foi estratégico, tanto através da doação de obras de sua coleção particular, 1.100 peças cedidas em regime de comodato para formar o acervo inicial, quanto no uso do reconhecimento de seus trabalhos voltados para a cultura negra e seus contatos políticos prévios, para conseguir peças emprestadas de outros renomados museus nacionais e internacionais (FONSECA, 2017, p. 194).

Emanoel Araújo (2010, p.128) relatou que vinha buscando a criação de uma instituição voltada nomeadamente para o estudo da cultura negra e defendia sua localização na cidade de São Paulo por considera-la uma cidade global, multicultural e multirracial, o que considerava ideal para concretizar seu projeto de edificar uma instituição que refletisse uma sociedade disposta a incorporar o outro nas suas diferenças. Além disso, o artista plástico considerava a cidade um histórico cenário da luta antirracista:

Afinal, foi nesta cidade de São Paulo que a herança de sangue, suor e lágrimas, de africanos que souberam conservar o patrimônio de sua cultura e memória, ergueu os quilombos do Jabaquara e da Saracura, e gerou personalidades como André Rebouças e Luís Gama, cidadãos negros, heróis brasileiros na luta contra a escravidão (ARAÚJO, 2010, p.128).

O museu foi construído no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega no Parque Ibirapuera. Originalmente denominado Palácio da Nações, inaugurado por ocasião das comemorações do IV Centenário da cidade de São Paulo, em 1953, o prédio histórico foi sede de importantes edições da Bienal de São Paulo e chegou a abrigar a prefeitura de São Paulo entre 1961 e 1991. Em 1992, foi cedido ao Governo do Estado, e passou a ser utilizado como extensão da Pinacoteca do Estado, até 2004, quando retornou à administração municipal e se tornou sede do museu.

Construir o Museu Afro Brasil dentro do mais famoso e visitado parque de São Paulo, não foi tarefa simples e despertou polêmicas. Fonseca (2017, p.201) relata que localizar o museu num bairro ocupado pela classe média paulistana tradicionalmente embranquecida, afastado das periferias onde se encontrava a maior parte da população negra, o manteria longe do grupo que deveria ser seu público-alvo. Por outro lado, as elites também questionavam a presença do “museu de preto” naquele espaço, como nos informa a entrevista de Ana Lúcia Lopes<sup>24</sup>:

A Marta Suplicy teve que lutar bravamente pra conseguir que aquele prédio onde está o museu hoje no Parque Ibirapuera fosse autorizado para isso, porque

---

<sup>24</sup> Ana Lucia Lopes é pedagoga, participou da implementação do Museu Afro Brasil, ocupou o cargo de coordenadora de planejamento curatorial na instituição até março de 2020. Entrevista concedida a autora em 9 de julho de 2020.

parte da elite paulistana reagiu bem mal, dizendo assim: se é um museu de preto porque não põe na periferia? Já não tem o Museu do Folclore? Para que vai fazer aqui? Então, garantir, conquistar um espaço privilegiado como é o espaço do Parque Ibirapuera, por mais que tenha muitos problemas, mas do ponto de vista da referência da cidade, a parte de maior referência, não foi uma conquista firme. Aí, é claro que contou com a decisão da prefeita na época.

O Parque do Ibirapuera já abrigava tradicionais museus paulistas como o Museu de Arte Moderna, Museu de Arte Contemporânea, o Pavilhão das Culturas Brasileiras e a Fundação Bienal São Paulo. Tratava-se de um lugar cujo trato do patrimônio se voltava à valorização de uma estética e uma memória oficiais de figuras já consolidadas na arte e na historiografia. Alocar o Museu Afro Brasil no Parque Ibirapuera tinha o significado simbólico de inserir a arte, a memória e história afro-brasileira no hall das instituições mais prestigiadas da cidade e quebrar o silêncio dos grandes centros urbanos a respeito da presença negra:

O Parque Ibirapuera, identificado pelos moradores da cidade como um de seus cartões postais e, por isso mesmo, objeto do desejo de muitos, resgata um outro espaço – o da dignidade – de uma população que sempre esteve colocada à margem desses lugares culturais e que agora recebe a possibilidade de ver representada sua presença e experiências com status de patrimônio cultural, para si e para o conjunto da sociedade, não em um lugar, periférico e reduzido, mas, sim, em um amplo espaço – O Pavilhão Manuel da Nóbrega – dentro de um dos parques públicos mais bonitos da metrópole paulistana (MUSEU AFRO BRASIL).

No âmbito administrativo, o museu deveria fazer parte de um dos núcleos do Sistema Municipal de Museus, competindo à Secretaria Municipal de Cultura implantar e gerenciar o Museu Afro Brasil, por meio da Divisão de Iconografia e Museus, do Departamento do Patrimônio Histórico. Na prática, a viabilização da inauguração se deu pelo patrocínio da Petrobrás, via Lei Rouanet<sup>25</sup>, que disponibilizou 4,2 milhões, dos 10 milhões do orçamento total aprovado pela Câmara Municipal. O repasse da verba, no entanto, só aconteceria mediante a avaliação do acervo reunido por uma comissão do Ministério da Cultura. O procedimento, incomum no caso do financiamento de instituições culturais, deveria garantir o valor histórico-cultural e a compatibilidade das obras ofertadas em comodato por Emanuel Araújo.

A comissão de especialistas em patrimônio, cultura e história afro-brasileira era formada por Leda Mariana Marques dos Santos Tronca, Tabajara Alves Cidreira, Kabengele Munanga e Marlúcia Bottalo. O parecer foi positivo e a inauguração aconteceu dia 24 de outubro de 2004. Estavam presentes o então presidente da República Luís Inácio

---

<sup>25</sup> A Lei Rouanet é um mecanismo de fomento a cultura que permite a empresas e pessoas físicas destinarem parte de seu imposto de renda para projetos culturais.

Lula da Silva, o prefeito em exercício Hélio Bicudo, a ministra Benedita da Silva, a vereadora Claudete Alves e o senador Eduardo Suplicy, além do público, majoritariamente negro. Artistas como Zezé Motta, Luciana Melo, Happin’Hood, fizeram apresentações, bem como a Cerimônia do Tambores Silenciosos de Pernambuco e o Maracatu da Nação Tainá e Casa Leidi.

O evento foi coberto por vários veículos de imprensa que o anunciavam como o museu que contaria “o Brasil sob a ótica do negro”<sup>26</sup>, como um marco para a “valorização e elucidação da tradição afro-brasileira para a população de massa”, que combateria o preconceito “através da história e da arte”.<sup>27</sup> Nas matérias jornalísticas sobre a inauguração do MAB, além dos textos e imagens informando sobre o acervo e roteiros de visita, se destacam as entrevistas do curador e diretor Emanuel Araújo e o discurso do presidente Lula no evento, que aproveitou o clima comemorativo para anunciar melhorias nas condições de vida das comunidades quilombolas e indígenas e a expansão do sistema de cotas raciais.

O sucesso do museu e a repercussão na mídia foi tamanha que o diretor e curador Emanuel Araújo foi convidado no ano seguinte por José Serra, prefeito eleito no ano seguinte, para ocupar a secretaria municipal de cultura da cidade de São Paulo. Ao aceitar exercer o cargo, ele anunciou, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo<sup>28</sup>, planos de inclusão social e projetos ainda não definidos que olhassem para a periferia, onde se concentrava o maior percentual de população negra na cidade.

Apesar do sucesso de público e crítica, o período que seguiu a inauguração foi marcado por problemas financeiros e trocas na administração do museu. A verba inicial, liberada para garantir a inauguração viera da Petrobrás e o restante viria no próximo ano, no entanto, a não reeleição de Martha Suplicy e o relacionamento conturbado com o novo prefeito, José Serra, afetaram profundamente o financiamento do museu, conforme relatou Ana Lúcia Lopes:

Quando chega a eleição, a Martha Suplicy não ganha a eleição. E a Martha tinha se comprometido com museu, com essa continuidade, independentemente de qualquer coisa, desde que ela fosse eleita, certo? Não sendo eleita, não tinha a prefeitura, então não tinha verba garantida. Aí começou uma luta nossa, claro, liderada pelo Emanuel, mais uma equipe de pessoas, para que a prefeitura bancasse, porque existia um contrato, tinha um termo de cooperação. [...] O galho era que o secretário indicado, o secretário de cultura que assumiu, uma pessoa que inclusive foi indicada pelo Emanuel, ele era o coordenador do Centro Cultural São Paulo, ele assumiu a secretaria e ele

---

<sup>26</sup> U&C Tribuna Afro-brasileira. 2ª edição de outubro de 2004.

<sup>27</sup> Jornal O Estado de São Paulo, 23/10/2004.

<sup>28</sup> A entrevista foi cedida a Fabio Cypriano e publicada na edição de 16 de dezembro de 2004.

rompeu, anulou o decreto que inaugurava o museu. Tinha um decreto da Martha inaugurando o museu. O museu estava inaugurado pela prefeitura e pela prefeita em setembro, então era um museu da prefeitura, o que faltava era verba comprometida para o ano seguinte, para o ano-fiscal seguinte. Então, nesse momento o museu ficou numa situação muito delicada, por que era um museu da prefeitura, não tinha verba para continuidade, não tinha aporte no orçamento do município para bancar a continuidade do museu. Então era da prefeitura, mas não tinha dinheiro.

O cargo de Emanuel Araújo na secretaria de Cultura não ajudou no processo, e depois de cem dias de sua posse, ele renunciou, alegando não ter apoio do prefeito nem condições financeiras para levar a pasta a diante. Depois de um longo período de crises financeiras que quase culminaram no fechamento do Museu Afro Brasil, em 2009, ele foi institucionalizado como uma Organização Social submetida a Secretaria de Estado da Cultura em parceria com as Secretarias de Cultura da Cidade e do Estado de São Paulo, bem como com o Ministério da Cultura, através da Lei Rouanet, somente a partir de então o museu teve alguma estabilidade financeira.

Apesar dos problemas de financiamento, o museu, que dispõe de 11 mil metros quadrados, foi inaugurado com um riquíssimo acervo de pinturas, esculturas, gravuras de artistas brasileiros e estrangeiros, fotografias, livros, vídeos e documentos, além disso, há uma biblioteca com mais de 6.800 publicações referentes a história, arte e cultura do negro no Brasil. O acervo, que além das 1.100 obras doadas inicialmente, receberia em 2009 mais 2.163, reunia obras consagradas de Araújo em exposições anteriores como *A Mão Afro Brasileira*, realizada em 1988 no Museu de Arte Moderna de São Paulo; *Herdeiros da Noite*, realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo em 1995; *Negro de corpo e alma*, exibida na Bienal de São Paulo em 2000, e *Negras memórias* exposta no Centro Cultural da FIESP. Esta última, segundo Ana Lúcia Lopes, pode ser considerada uma síntese do Museu Afro-Brasil, pois já continha os núcleos que atualmente compõe sua exposição permanente.

Apesar da estrutura exterior do Museu Afro Brasil não destoar do padrão dos outros museus do Parque Ibirapuera, o espaço interior é bastante inovador. Por dentro, o museu não está dividido por paredes ou andares desconectados. Sem paredes separando as exposições, o MAB apresenta uma concepção de espaço aberto em que todo circuito exposto está conectado, sendo composto por três ambientes: *África: Diversidade e Permanência*, *Trabalho e Escravidão*, *As Religiões Afro-Brasileiras*, *O Sagrado e o Profano*, *História e Memória*, *Artes Plásticas: a Mão Afro Brasileira*.

O núcleo *África: Diversidade e Permanência* é dedicado à riqueza cultural, histórica e artística dos povos africanos, exibindo desde máscaras e estatuetas feitas em

madeira, bronze e marfim até vestimentas bordadas em fios de ouro, originárias de diferentes países e grupos culturais do continente africano. Em *Trabalho e Escravidão* são ressaltados os saberes e tecnologias trazidas pelos africanos escravizados no campo do trabalho rural e urbano, em que seus conhecimentos foram determinantes para o desenvolvimento dos ciclos econômicos no Brasil, bem como para melhorar suas condições de trabalho.

Já o núcleo *As Religiões Afro-Brasileiras*, consagrado às religiões e cultos de matriz africana, apresenta visões de mundo e mitologias de santos, orixás e outras entidades cultuadas no Brasil, expondo as vestimentas, instrumentos e outros objetos de culto. Em *O Sagrado e o Profano*, estão representadas festividades celebradas no Brasil, ligadas ao sagrado e celebradas no espaço festivo da rua, como a Congada e o Maracatu. *História e Memória* é dedicada à história e memória de importantes personalidades negras que se destacaram em diversas áreas do conhecimento, desde o período colonial até os dias de hoje. E *Artes Plásticas: a Mão Afro Brasileira*, expõe obras que perpassam diferentes períodos da arte no Brasil, desde o Barroco e o Rococó, o século XIX e a arte acadêmica, bem como a Arte Popular, a Arte Moderna e a Contemporânea.

Segundo Ana Lúcia Lopes, que também coordenou o planejamento curatorial da instituição, o circuito pretendia contar uma outra história brasileira.

Tem a intenção de desconstruir um imaginário da população negra, construído fundamentalmente pela ótica da inferioridade ao longo da nossa história e transformá-lo em um imaginário estabelecido no prestígio, na igualdade e no pertencimento, reafirmando assim o respeito por uma população matriz de nossa brasilidade.

Para além de meros fatos políticos referentes ao Afro Brasil, seu acervo incorpora a ideia de patrimônio imaterial ao abarcar os diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião e a arte, atrelados a trabalho e escravidão, ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira. O museu mobiliza manifestações culturais, relacionadas ao contexto em que eram praticadas, para a partir delas contar a história afro-brasileira desde África e diáspora, atravessando experiências do cativo, estratégias de resistência e movimentos de luta por libertação até a contemporaneidade.

A instituição se destaca ainda mais na perspectiva dos pós-museus por incorporar as prerrogativas da Lei 10.639 de 2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira na Educação Básica. A referida lei potencializou a demanda por lugares de memória negros, e mais, por lugares para aprender e ensinar sobre

histórias e memórias negras. Os museus, que tem se reformulado para os tempos contemporâneos e priorizado suas funções educacionais, tem sido mais responsivas a revisões históricas como a proposta pela Lei 10.639/03 do que os currículos escolares, já que são menos rigidamente regulados e monitorados (AUTRY, 2017, p.20). Assumindo a missão educativa de fazer reconhecer, entender e, sobretudo respeitar essa população negra, o Museu Afro Brasil busca oferecer referências materiais e simbólicas para que história e a cultura africana e afro-brasileiras sejam efetivamente incluídas seja nos currículos escolares e seja nas atividades culturais:

A natureza educativa do Museu Afro Brasil está vinculada à complexa tarefa de, a partir do seu acervo, das exposições temporárias e das demais atividades desenvolvidas, desconstruir um imaginário da população negra, construído fundamentalmente pela ótica da subalternidade, ao longo da nossa história e transformá-lo em um imaginário fundado no prestígio e no pertencimento, reafirmando assim o respeito, no seu sentido etimológico – olhar para trás – por uma população matriz da nossa brasilidade e, ao mesmo tempo, garantindo um espaço educativo de reconhecimento e importância desta mesma população. Um dos pressupostos-chaves que orientam o trabalho educativo no Museu Afro Brasil é a desconstrução do preconceito racial e a reafirmação de uma auto-estima e de identidade positiva em relação à população negra e mestiça (LOPES, 2010, p. 6).

O Museu Afro Brasil desde sua inauguração esteve empenhado em construir narrativas que destacassem a diversidade da experiência negra, sem se furtar de abordar conflitos raciais e a opressão nesse processo. Seu curador e diretor, o artista plástico Emanuel Araújo (2010, p.126) assumiu o compromisso de construir uma narrativa histórica complexa, que transitasse entre a valorização da herança cultural e as dores do cativo:

No ponto de partida, há a certeza de que não se poderia contar essa história por meio de uma visão oficial escamoteadora, que insiste em minimizar a herança africana como matriz formadora de uma identidade nacional, ignorando a saga de mais de cinco séculos de história e de dez milhões de africanos triturados na construção deste país.

O artista plástico ainda ressalta o objetivo da instituição em resgatar memórias que negras que ficaram de fora das abordagens históricas tradicionais e trazer à tona diversas identidades negras, expondo negros em papéis sociais que ultrapassem os estereótipos que os inferiorizam.

O que queremos, ao resgatar negras memórias de nossa história e essas outras tantas memórias de negros que esta exposição nos traz? Queremos resgatar entre os negros uma certa autoestima e uma imagem que nos sirva de padrão de orgulho por nossos heróis, que pretendemos nos sejam devolvidos em carne e osso, em sangue e espírito, como pessoas reais que puderam até alçar-se à condição de mito, mas não mais como lendas perdidas numa nebulosa história (ARAÚJO, 2004, p. 247).

A demanda por espaços que resgatassem a memória negra através da construção de narrativas de protagonismo não só crescia a nível transnacional, como também exigia o reconhecimento e financiamento governamentais, especialmente após o aval dado pela UNESCO a política de preservação do patrimônio imaterial. O texto da Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003 instou todos os países membros a garantir a proteção dos bens de diversas culturas, em especial as culturas de povos historicamente subalternizados, expressos em saberes e fazeres que informam a dimensão imaterial da criação humana (UNESCO, 2003).

Nos Estados Unidos, desde as décadas de 1950, os responsáveis pela administração de museus afro-americanos comunitários já enunciavam a necessidade de apoio de instituições governamentais e denunciavam que nos museus *mainstream*, ou seja, os mais bem patrocinados e frequentados, como o Metropolitan Museum of Art e os museus administrados pelo Instituto Smithsonian<sup>29</sup>, seguiam representando os negros ou de forma isolada e marginal ou como seres menos evoluídos. Burns (2013, p. 2) relatou que Colin "Topper" Carew, diretor do New Thing Art and Architecture Center em Washington, DC, chegou até a acusar os profissionais dos museus "brancos" de não se interessarem por mudanças reais e inserirem negros em suas exposições apenas por sua conveniência política.

Nos anos 1970, intensificaram-se as críticas a representação dos negros nas instituições museais patrocinadas pelo governo estadunidense e consideradas símbolos oficiais da memória americana. Dessa forma, a construção de um memorial para o Movimento dos Direitos Civis no National Mall, importante sítio histórico se tornou uma bandeira a ser reivindicada pelos movimentos negros. O National Mall ainda hoje é tido como a expressão máxima da memória nacional, um palco para a democracia estadunidense em que se conta a história da nação, ancorada em elementos do poder institucional como o Capitólio, o Lincoln Memorial e o Monumento a Washington.

Estar no National Mall é considerado uma afirmação poderosa sobre uma identidade compartilhada, sobre pertencer e sobre um reconhecimento. Ser representado ali conferiria legitimidade, de forma que, celebrar o movimento dos direitos civis naquele

---

<sup>29</sup> O Instituto Smithsonian é considerado o maior complexo de museus, educação e pesquisa do mundo, com 19 museus e o Zoológico Nacional. Em agosto de 1846, o Senado dos Estados Unidos aprovou um Ato do Congresso assinado pelo Presidente James K. Polk que estabeleceu a instituição com um fundo orçamentário a ser administrado por um Conselho de Regentes e a Secretaria do Smithsonian. Desde então, os museus Smithsonian são financiados pelo governo federal, com possibilidade de receber doações privadas, e tornaram-se parte importante da identidade nacional americana.

espaço seria o primeiro passo para desafiar a representação colonialista do passado, incluindo heróis e experiências negras, além de validar e codificar a importância do legado do movimento (BENTON-SHORT, 2018, p. 173). Em 1996, o Presidente Bill Clinton assinou a legislação propondo a criação do Martin Luther King Memorial no Distrito de Columbia.

A aprovação do Martin Luther King Memorial foi acompanhada da inauguração do National Museum of the American Indian e da aprovação da arrecadação de fundos para a construção do National Museum of African American History and Culture, marcando um momento de abertura do National Mall para novas narrativas da identidade nacional a partir dos anos 1990 e 2000.

Em dezembro de 1989, o *Committee on Government Operations of the U.S. House of Representatives* (Comitê de Operações Governamentais da Casa de Representantes dos Estados Unidos) emitiu um relatório intitulado *Os desafios da diversidade cultural e da equidade cultural no Instituto Smithsonian*<sup>30</sup> em que os congressistas expressavam suas preocupações com as representações sobre a vida, arte, cultura e história dos afro-americanos, hispânicos, asiáticos e indígenas nos museus administrados pela instituição.

Em resposta as preocupações dos congressistas, o então secretário do Instituto Smithsonian, Robert McCormick Adams<sup>31</sup>, promoveu uma agenda cultural em que ressaltava a diversidade como chave para representar e construir conhecimento diverso, bem como a responsabilidade dos museus nesse processo. Segundo ele:

Os museus precisam se ver cada vez mais, e ser reconhecidos publicamente, como importantes meios institucionais pelos quais todos os grupos em nossa sociedade pluralista podem se definir e representar seu lugar em circunstâncias complexas e dinâmicas que parecem conter todos os riscos, bem como promessas de nossa herança americana. [...] Em resumo, precisamos desenvolver, como política geral, melhores maneiras de deixar claro quando opiniões controversas são expressas em nossas exposições, de quem são essas opiniões e o quão representativas e confiáveis pensamos que elas possam ser. Em uma época de mudanças e discordâncias, os museus não podem mais confiar em rótulos suaves e impessoais que reivindicam para todos os pontos de vista a autoridade da própria Instituição (ADAMS, 1991)<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> The Challenges of Cultural Diversity and Cultural Equity at the Smithsonian Institution. United States. Congress. House. Committee on Government Operations. U.S. Government Printing Office, 1989.

<sup>31</sup> Robert McCormick Adams era arqueólogo e antropólogo. Ocupou o cargo de secretário do Instituto Smithsonian entre 1984 e 1994. É reconhecido por ter lançado as bases para a construção do National Museum of the American Indian e ter trabalhado para aumentar a diversidade da instituição.

<sup>32</sup> Tradução nossa. Texto original: “Museums need to see themselves increasingly, and to be publicly recognized, as important institutional means by which every group in our very pluralistic society can define itself and represent its place within complex, dynamic circumstances that seem to hold all of the risks as well as the promises of our American heritage. [...] In short, we need to develop, as a general policy, better ways to make clear when controversial views are expressed in our exhibits, whose views they are, and how representative and reliable we think they may be. In an age of change and dissent, museums can no longer rely on bland and impersonal labels that claim for every view the authority of the Institution itself.”



Apostando na interdisciplinaridade, Adams coordenou a criação do Smithsonian Cultural Education Comitee, do Latino Working Comitee e do Smithsonian African American Comitee, cujos objetivos envolviam fornecer consultoria multicultural e multirracial à gerência sênior para criar esforços mais amplos nas áreas de programação, criação de redes e exposições. Esse último, mais especificamente, buscava dar suporte técnico ao compromisso da instituição de pôr fim à discriminação racial, incentivando atitudes positivas, programas mais fortes e melhor uso de recursos humanos para garantir oportunidades iguais e equidade cultural para os afro-americanos, medidas que seriam fundamentais para construir as articulações que levariam ao planejamento concreto e a conclusão do NMAAHC (HOLMAN, 1991, p.58).

A promessa da construção de um lugar de memória negro no National Mall, sob a administração do Instituto Smithsonian era antiga. De acordo com os arquivos do Senado estadunidense, desde 1929 vinham sendo feitos esforços para reconhecer as contribuições e a história afro-americana, através de projetos de lei que propunham desde a criação de um memorial para a participação dos negros na Guerra Civil e nas duas Guerras Mundiais, além do já mencionado memorial para os direitos civis (CONGRESSIONAL RECORDS,20/11/2003). Para que qualquer um desses projetos se concretizasse, eles precisariam ser apresentados a um comitê misto de membros da Câmara e do Senado e receberem uma maioria simples de votos em cada um deles. O projeto, debatido e ajustado pelos congressistas, deveria retornar à assembleia geral de ambas as casas para aprovação final, e assim, a liberação da verba.

Conseguir a aprovação de um projeto de lei na Câmara e no Senado exigia alianças estratégicas e capital político, e ainda, era necessário contar com o apoio e o engajamento da secretaria e do conselho de regentes do Instituto Smithsonian. No entanto, não só os congressistas partidários aos interesses afro-americanos eram minoria, como os projetos apresentados antes da década de 1990 não eram unanimidade dentro da instituição museológica. Um relatório preparado em 1991 pelo Comitê de Educação Cultural sobre o status das minorias raciais e étnicas<sup>33</sup> revelou que até aquele momento não havia nenhum projeto sério para tornar real o objetivo de atingir a equidade cultural, na medida

---

<sup>33</sup> HOLMAN, Kwasi. Cultural equity at the Smithsonian Institution: Assessment and Recommendations. A report to the secretary prepared by the Cultural Education Committee on the status of racial and ethnic minorities. Smithsonian Institution Archives, Washington D.C. 1991.

em que tal ideal não era incorporado aos processos orçamentários e de planejamento da instituição.

As mudanças implementadas durante a administração do secretário Adams no início dos anos 1990, bem como as preocupações de congressistas com as pressões populares pela diversidade encontraram apoio no projeto de lei apresentado pelo congressista John Lewis em setembro de 1988, para autorizar o estabelecimento do Museu Nacional da Herança Afro-americana no Instituto Smithsonian. Dois anos depois, no interior do instituto, foi estabelecido o The National African American Museum Project, a fim de identificar artefatos para um acervo em potencial e desenvolver planos de exposições programações para o novo museu.

A proposta, ainda assim, foi debatida por anos durante as assembleias gerais e esteve presente em todos congressos até 2003 (do 100º ao 108º congresso), e enfrentou duras críticas. Dentre os principais opositores estava o representante da Flórida John Mica, que argumentava que ter um museu ou monumento afro-americano no National Mall seria injusto com outras minorias que compunham o país e que poderia despertar ódio racial e terrorismo. Driblar a oposição e o racismo institucional, que bloquearam o projeto de lei por mais de dez anos, exigiu a formação de uma coalisão bipartidária entre a Câmara de Representantes e o Senado. Liderados pelo representante John Lewis, o representante Watts Jr. e os senadores Sam Brownback e Max Cleland conseguiram fazer passar em dezembro de 2001, a Lei Pública 107-106, formando uma Comissão Presidencial para desenvolver um plano de implementação para o NMAAHC (BROOKS, 2015, p. 722).

As assembleias foram marcadas pelos discursos eloquentes e emocionantes, com destaque para John Lewis, que além de estar engajado no projeto havia 15 anos, trazia em com sua presença a memória da segregação, dos movimentos pelos direitos civis e pressionava incisivamente para que finalmente os afro-americanos pudessem entrar pela porta da frente da democracia americana. O relatório, intitulado *The time has come*, resultou na legislação de 2003, criando oficialmente o National Museum of African American History and Culture:

Este projeto de lei incumbe ao Conselho de Regentes do Instituto Smithsonian, juntamente com o Conselho do Museu Nacional, o planejamento, a idealização e a construção de um museu dedicado a celebrar a história nacionalmente afro-americana - que é a história americana<sup>34</sup> (CONGRESSIONAL RECORD, 20/11/2003).

---

<sup>34</sup> Tradução nossa. Texto original: This bill charges the Board of Regents of the Smithsonian Institution along with the Council of the National Museum to plan, build and construct a museum dedicated to

O custo do museu foi estimado em 360 milhões de dólares. A metade da quantia deveria ser alcançada através de arrecadação de fundos privados. Os valores das doações privadas variaram entre 1e 20 milhões de dólares. Foram mais de 100 *founding donors*, entre os quais figuram desde grandes personalidades negras do entretenimento, como Oprah Winfrey, Shonda Rhimes e Tyler Perry, que doaram respectivamente 20 milhões, 10 milhões e 1 milhão de dólares; atletas afro-americanos como Michael Jordan, que contribuiu com 5 milhões, bem como LeBron James, Kobe Bryant, e as associações esportivas NBA (National Basketball Association) e NFL (National Football League), que doaram 1 milhão de dólares cada um; grandes empresas como Ford, Google, Apple, Microsoft, até organizações comunitárias como a Alpha Phi Alpha Fraternity, a Sigma Pi Phi Fraternity e a Alfred Street Baptist Church, que ofertaram também 1 milhão de dólares cada uma.

Em seguida a aprovação do projeto, os próximos passos foram a nomeação do diretor, o início do recolhimento do acervo e a decisão do local e do design do prédio. Lonnie Bunch, historiador, diretor curatorial do National Museum of American History e presidente do Chicago History Museum, foi nomeado em 2005. No mesmo ano, ele deu início ao projeto de recolhimento de objetos para o acervo nacional que representaria a cultura e a história afro-americana. Tal tarefa duraria até a próxima década, resultando na arrecadação de itens doados por indivíduos, famílias, organizações sociais.

O grupo de arquitetos foi escolhido em 2009. Os nigerianos Philip Freelon e David Adjaye Bond seriam os responsáveis pelo design inovador do prédio: uma coroa de três camadas inspirada na arte Yorubá que envolve o edifício inteiro em uma treliça de metal ornamental em cor de bronze, homenageando a ferraria criada por afro-americanos escravizados no sul dos Estados Unidos. Três anos depois, o presidente Barack Obama, sua esposa, os congressistas John Lewis e Sam Brownback, entre outros ilustres convidados, participaram da cerimônia de lançamento da pedra fundamental que marcou o início das obras do museu. Em 24 de setembro de 2016, o National Museum of African American History and Culture, NMAAHC, abriu suas portas.

A abertura do NMAAHC no fim de 2016 foi um grande evento que reuniu políticos importantes, atores e atletas negros, além de uma multidão de espectadores e ampla cobertura midiática. Os ingressos dos três meses seguintes se esgotaram em poucos

---

celebrating nationally African American history - which is American history (CONGRESSIONAL RECORD, 20/11/2003).

minutos. A cerimônia marcou o último ato oficial do presidente Barack Obama, que em seu discurso chamou a atenção para as tensões sociais, culturais e políticas que permeiam a vida da população negra e afirmou que a importância de se conhecer a história afro-americana: “[O museu] reafirma que todos nós somos a América - que a história afro-americana não é de alguma forma separada da nossa história americana mais ampla, não é o lado de baixo da história americana, é central para a história americana”<sup>35</sup> (OBAMA, *apud* BROWN, 2018, p.155)

O compromisso com a educação, e principalmente, com a história afro-americana excluída e marginalizada nos currículos escolares, já estava firmado antes mesmo de o museu abrir as portas. Durante os debates pela aprovação do projeto de lei, o representante Jack Kingston denunciava a ausência da história negra das escolas e dos livros didáticos defendendo a própria existência do museu como um mecanismo para não só promovê-la, mas também educar historicamente a nação:

A ideia por trás disso, na minha opinião, é que a história dos afro-americanos é nossa história e nossa cultura. Eles estão aqui desde o início e fizeram deste país o que ele é. Precisamos aprender sobre essa história – o bom, o ruim, o trágico e o inspirador. Precisamos aprender sobre nós mesmos. Penso que quanto mais soubermos, mais brilhante será o nosso futuro. [...] No entanto, quando nos conhecemos, ficou claro que os livros de história deixaram de fora o capítulo da história negra. Quando cheguei na 10ª série, tivemos fevereiro como mês da história negra, mas e os outros 11? Muitas vezes tenho emoções confusas sobre o mês da história negra, porque implica que ela vale apenas o estudo de um mês. Este não é o caso. [...] um museu como este iria destacar isso<sup>36</sup>. (KINGSTON, 2003, p. 9)

A lei aprovada já previa que o diretor do museu deveria criar e supervisionar um setor educativo e manter contato e trabalhar com instituições educacionais em todo o país, a fim de promover a história afro-americana (CONGRESSIONAL RECORDS, 20/11/2013). Até mesmo algumas das temáticas que seriam abordadas no museu já haviam sido preestabelecidas: uma interpretação verdadeira da escravidão, as resistências negras durante a escravidão e o Jim Crow, a participação histórica dos negros nas guerras americanas, contribuições das igrejas negras na luta pela liberdade.

---

<sup>35</sup> Tradução nossa. Texto original: “[The museum] reaffirms that all of us are America—that African American history is not somehow separate from our larger American story, it’s not the underside of the American story, it is central to the American story.” (OBAMA, *apud* BROWN, 2018, p.155).

<sup>36</sup> Tradução nossa. Texto original: “The idea behind this, in my opinion, is that history of African Americans is our history and it’s our culture. They have been here since the beginning and have made this country what it is. We need to learn about that history- the good, the bad, and the tragic and inspiring. We need to learn about ourselves. I think that the more we know about it, the brighter our future will be. [...] Yet as we got to know each other, it was clear that the history books left out the chapter of black history. When I got to 10th grade, we came up with February as black history month, but what about the other 11? I often have mixed emotions about black history month because it implies it is only worth a month’s study. This is not the case at all. [...] a museum like this will highlight it”. (KINGSTON, 2003, p. 9).

Tais temáticas e muitas outras, derivadas dessas ou não, estão organizadas no museu em três galerias: *History Galleries* (galerias históricas), *Community Galleries* (galerias comunitárias) e *Cultural Galleries* (galerias culturais). As galerias históricas estão subdivididas em 3 níveis que o visitante acessa através de um elevador, mostrando as datas ao descer ao longo dos séculos até os anos 1400. Simbolicamente os indivíduos são transportados às origens da história afro-americana no século XV na África e na Europa. Nas exposições de cada nível, *Slavery and Freedom*, *Defending Freedom*, *Defining Freedom* e *A Changing America*, são abordados o papel da escravidão na fundação dos Estados Unidos, a participação dos negros na Guerra Civil e o processo de Reconstrução, resistências negras na escravidão e na segregação, o movimento dos direitos civis, Black Power e os tempos contemporâneos até o fim do governo Obama.

Nas Galerias Comunitárias são apresentadas indivíduos e grupos sociais, como as igrejas e escolas, que fizeram a diferença em suas comunidades a fim de ressaltar as lutas que fizeram parte da experiência afro-americana para conquistar a igualdade nos esportes, na imprensa, nos tribunais, nos negócios, nas escolas e em outras áreas da sociedade. As Galerias Culturais apresentam cinco formas de expressões culturais: Estilo: Imagem e Identidade; Foodways: Cultura e Culinária; Arte: Artesanato e Criatividade; Movimento: Dança Social e Gesto; e, linguagem: o poder da palavra. A exposição apresenta aos visitantes a diáspora afro-americana e africana acentuando as inúmeras contribuições que os afro-americanos fizeram à cultura americana.

Atendendo a parte das expectativas de congressistas que defendiam que o museu afro-americano a ser construído no National Mall deveria unir os americanos de todas as raças e etnias, celebrando a riqueza cultural e patrimonial do *American melting pot*, o NMAAHC transmite uma memória comemorativa. Como afirmava Kingston, essa seria uma instituição para a reconciliação, para “responder perguntas e trazer histórias importantes que nos unirão”. O museu deveria ser uma oportunidade de reescrever a história americana, incluindo nessa narrativa a perspectiva afro-americana.

Exemplo disso são exposições do NMAAHC relembram momentos marcantes da história política estadunidense, ressaltando o papel dos negros neles, como na Primeira e Segundas Guerras Mundiais, na Guerra do Vietnã, na corrida espacial. Não à toa, o NMAAHC foi construído ao lado do National Museum of American History. As duas narrativas reunidas lado a lado, às sombras do Washington Monument encerrariam com um final feliz os anos de segregação racial, reconciliando uma nação antes dividida.

A *changing America*, última das galerias históricas, termina justamente com a posse do Presidente Obama. Na exposição, se destacam imagens de momentos importantes de seu governo, como as multidões em seu ato de posse, imagens fotogênicas dele com sua família e uma a foto dele encarando o Martin Luther King Memorial. Segundo Brown (2018, p. 168), a seção dedicada ao presidente comemorava uma conquista importante e representava “um Camelot negro”, um símbolo de esperança, inspiração e promessa para os afro-americanos. A eleição de um presidente afro-americano seria símbolo da superação das barreiras raciais e encerraria a narrativa das galerias históricas com vitória da trajetória de lutas da população negra.

A ideia da memória comemorativa do NMAAHC contrasta com a memória traumática forjada pelo Museu Afro Brasil. O curado Emanuel Araújo (2010, p. 127) ressalta a necessidade de romper com os discursos que relativizam a crueldade da escravidão e de se apontar para as consequências nefastas desse período para a história do Brasil:

Da perspectiva do negro, esta é uma história de muito e doloroso trabalho, de incertezas, incompreensões e inconsciências, que ainda hoje persistem na mentalidade de parte da elite brasileira. Não é só uma história de preconceitos, racismo e discriminação, mas, sobretudo, de exclusão social das mais danosas e permissivas, nesse abismo das desigualdades criadas e cristalizadas no Brasil como herança da escravidão.

A memória evocada no Museu Afro Brasil não sinaliza para o fim ou até mesmo para encaminhamento de soluções para os problemas raciais no Brasil. A preocupação parece ser lembrar para seguir lutando, para reparar as injustiças, conforme a perspectiva que Heyman chama de dever de memória, o dever de manter vivo o passado e de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram a partir da construção de um discurso memorial de natureza reivindicativa. Sendo assim, uma exposição que inspira a necessidade de fazer justiça através da lembrança ao sofrimento vivido por certas partes da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento (HEYMANN, 2006, p. 7).

Nesse caso, apesar do Museu Afro Brasil não ser um museu histórico, suas exposições se concentram no período em que esteve vigente a escravidão. Uma das seções mais impactantes do museu mostra as estruturas de um navio negreiro, além disso o espectro da escravidão está presente em diversos momentos da exposição, rememorando os efeitos de desumanização da população negra mesmo quando traz à tona múltiplas histórias silenciadas pelas narrativas tradicionais como à produção de ciência e tecnologia por escravizados e à obras de artistas negros do período escravista.

A escravidão e seus efeitos são abordados, não com um teor vitimista que anule a agência dos sujeitos escravizados, mas destacando como o período foi marcado por tensões e negociações que atravessavam os conflitos raciais de uma sociedade estruturada pelo racismo, em consequência, também pela luta antirracista. Se o caso estadunidense, o museu buscava repactuar uma sociedade dividida, no caso brasileiro, as exposições buscam denunciar o mito da união, calcado na falácia da harmoniosa democracia racial. O Museu Afro Brasil opta por denunciar a “história de preconceitos, racismo e discriminação, mas, sobretudo, de exclusão social das mais danosas e permissivas, nesse abismo das desigualdades criadas e cristalizadas no Brasil como herança da escravidão” (ARAÚJO, 2010, p. 127).

Os acervos expostos no NMAAHC e no Museu Afro Brasil, no entanto, se estruturam em bases similares como o papel da escravidão na formação do estado nacional e a cultura como espaço de luta e resistência. As diferentes abordagens memoriais nos dois museus, no entanto, não anulam o diálogo entre as exposições pois ambas tratam de processos históricos protagonizados pelas populações negras no mundo, e reconhecem que escravidão forçou o contato e o intercâmbio entre membros de diferentes nações e produziu as mais diversas formas de negociação entre as culturas de opressores e dominadores, bem como de resistência à dominação que tais culturas lhes impõem na diáspora.

Para além dos conteúdos das exposições em si, as trajetórias das duas instituições revelam muito sobre o extenso e trabalhoso processo de democratização das memórias nacionais edificadas (física ou simbolicamente). Como ponto neste capítulo, embora com projetos de origens e motivações díspares, com o NMAAHC dispondo de acervo e de recursos para o financiamento muito maiores do que os do MAB, e tendo mais de uma década separando a inauguração de cada um deles, os obstáculos percorridos foram semelhantes, enfrentando questões como: a necessidade constante de justificar sua existência (Por que um museu só para os negros?), lentidão na obtenção de investimentos, ou até do consentimento governamental para serem viabilizados (Por que usar o dinheiro público em benefício de uma minoria?), polêmicas na escolha da localização (um museu dos negros não deveria estar na periferia onde a maioria dessa população vive?).

Retomando as reflexões do primeiro capítulo, atribuo esses pontos em comum a estrutura racista sobre qual se edificaram as nações no continente americano. A memória nacional edificada nesses países em meados do século XIX, apesar do rompimento político com as antigas metrópoles, se deu através da continuidade de um pensamento

científico e cultural que mantinha a Europa como origem da civilização e da superioridade racial, inferiorizando negros e indígenas. Resultado disso foram os museus, monumentos e currículos escolares que narravam exclusivamente os eventos considerados nobres protagonizados por uma elite política e econômica branca. As sociedades que, ainda hoje, no século XXI, como demonstram as trajetórias do MAB e do NMAAHC, resistem a construção de espaços em que emergjam narrativas em que os sujeitos subalternizados protagonizem os processos históricos o fazem por perpetuar tal racismo.

No capítulo seguinte, aprofundarei os conteúdos dos acervos exibidos e nos usos pedagógicos dos mesmos. No entanto, é possível vislumbrar que a luta das populações negras na diáspora por edificar e manter lugares de memória é paralela às suas lutas para acessar todas as camadas da cidadania. Instituições como os referidos museus são resultados de longos anos de mobilizações do movimento negro na diáspora pela emergência de suas memórias e histórias e pelo reconhecimento do dever do Estado na sua divulgação, criando mecanismos de salvaguarda, manutenção e educação.



### **Capítulo 3 – Ensino de história e museus negros na diáspora: Toda história pode ser uma história de luta**

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Adichie

A descolonização, como se sabe é um processo histórico: quer dizer que não pode ser compreendida e não resulta inteligível, translúcida em si mesma, senão na medida exata em que se distingue o movimento histórico que lhe dá forma e conteúdo

Frantz Fanon

Após anos de lutas do movimento negro no Brasil, a Lei 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. A intenção, no entanto, nunca foi a de que os conteúdos disciplinares referentes a esse tema ficassem isolados dos conteúdos que tradicionalmente compunham os currículos escolares. Não se queria, por exemplo, uma aula de história do Brasil e uma aula de história africana e afro-brasileira. A história dos negros é a história do Brasil. Toda aula de história pode ser uma aula de história afro-brasileira, e mais, histórias de luta afro-brasileira, na medida em que as populações negras participaram ativamente dos contextos históricos em que estiveram presentes e que a luta contra o racismo era travada diariamente nos cotidianos desses sujeitos históricos.

Como nos alerta o revolucionário e intelectual Amílcar Cabral (1974, p.75), em territórios dominados pelo colonialismo e pelo racismo, todos estamos, todo o tempo, na luta. Todos os dias, todos os âmbitos da vida de homens e mulheres negros na diáspora foram atravessados pela luta contra as forças que os oprimiam, utilizando todas as

estratégias que pudessem: “Sempre houve resistência a essa força colonial. Se a força colonial age duma forma, sempre houve uma força nossa, que age contra, muitas vezes tem outras formas: resistência passiva, mentiras, tirar o chapéu, sim senhor, utilizar todas as artimanhas possíveis e imagináveis” (CABRAL,1974, p. 77).

Múltipla e sempre presente, essa luta fazia parte dos hábitos, das tradições, das festas, da fé, ou seja, da cultura das populações africanas e afrodescendentes. A luta por libertação, seja da escravidão ou das violências perpetradas pelo racismo, pode ser concebida, dessa forma, como um ato cultural. “A nossa luta é baseada na nossa cultura, porque a cultura é fruto da história e ela é uma força” nos diz Cabral (1974, p. 121), para explicar que o desenvolvimento dos métodos mais adequados para o combate a dominação colonial deve partir do conhecimento concreto da realidade local e, particularmente da realidade cultural, de forma que os movimentos de resistência são caracterizados por uma intensa atividade cultural (CABRAL, 1974).

O significado amplo que Cabral atribui a luta permite alargar a percepção sobre a agência e sobre os movimentos de resistência das populações negras nos processos históricos, na medida em que passam a incluir, além das revoltas, dos confrontos físicos, também as festas, os cultos, os gestos, a imprensa, as artes e tantas outras manifestações que estavam engajadas em viabilizar sua sobrevivência e sua libertação.

Ao trazer para o ensino de história essa perspectiva, em toda aula podem ser abordadas histórias de lutas negras. Em toda sociedade ou período histórico em que estiveram presentes sob o estigma do racismo houve luta, nunca a subalternização, a desumanização, foram recebidas por esses sujeitos de forma passiva. Poucas aulas de história abordam conteúdos que não podem ser vinculadas a presença e a resistência negra.

Os exemplos são inúmeros: nos capítulos sobre a Primeira República no Brasil, se pode discutir o papel dos negros nas Revoltas da Vacina e da Chibata, mas também falar do samba e da perseguição a cultura afro-brasileira; numa aula sobre o Governo Vargas, é possível refletir sobre a atuação da Frente Negra Brasileira, organização política negra em prol da igualdade racial com adeptos por todo território nacional; na lição sobre Nazismo, falar da participação de Jesse Owens nas Olimpíadas de 1936, afro-americano medalhista em atletismo que contrariou as ideias de superioridade ariana dentro da Alemanha de Hitler; numa outra sobre Guerra Fria, apresentar o movimento pelos Direitos Civis que sacudiam os Estados Unidos criticando o imperialismo e reivindicando a cidadania plena dos negros.

Esses temas já estavam lá, dentro de um período ou tema que fazia parte do conteúdo prescrito no currículo tradicional. Para romper com eurocentrismo e tirar o história e a cultura negra da exclusão e da marginalidade não é necessariamente preciso abandonar o currículo vigente. A mudança epistemológica é viável através das negociação entre narrativas tradicional e antirracista. Ao invés de pensar em um conjunto fixo de oposições que nos feche numa relação binária e essencialista, é preciso perceber as narrativas em sala de aula como negociadas através de posições diferentes que se deslocam entre si (HALL, 2003).

Um exemplo de narrativa que integra aspectos da história oficial da nação à narrativas protagonizadas pelos negros é a ala *Double Victory: the African American Military Experience*, que é parte das *Community Galleries*, em exposição no NMAAHC. Nela se vê um painel com a cronologia das guerras que os Estados Unidos da América participaram, porém a partir da experiência afro-americana (Imagens 1 e 2). Desde a guerra de independência, passando pela Guerra Civil, pelas Primeira e Segunda Guerras Mundiais até conflitos na Guerra Fria, como a corrida armamentista e Guerra do Vietnã. São apresentados datas e contextos dos conflitos, bem como a biografia de indivíduos ilustres como Henry Johnson e Needham Roberts (os primeiros afro-americanos a receberem a Croix de Guerre por bravura em combate na Primeira Guerra Mundial), Dorie Miller (herói que abateu dois aviões japoneses durante o ataque à base naval de Pearl Harbor), os Tuskegee Airmen (pilotos militares de caça afro-americanos que lutaram durante a Segunda Guerra Mundial), e Benjamim O. Davis, (lutou na Segunda Guerra Mundial e foi o primeiro afro-americano a ocupar o cargo de general) para visibilizar o protagonismo dos afro-americanos para as vitórias militares estadunidenses.

No caso do museu brasileiro, a exposição temporária *Barroco Ardente e Sincrético – Luso-Afro-Brasileiro* destacava a atuação de afro-brasileiros como Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e Mestre Valentim da Fonseca e Silva, na produção artística de um estilo tradicionalmente europeu. No acervo (Imagem 3)<sup>37</sup> estavam obras sacras de Portugal bem como peças ligadas festas religiosas afro-brasileiras, como o bumba-meu-boi, a cavalhada, os reisados e os cortejos dos maracatus. Articulando escultores e pintores brancos e negros, anônimos e consagrados, a exposição chama a atenção para o protagonismo negro na cena artística do século XIX, reposicionando-os em um lugar social de prestigiado talento, ainda que numa sociedade

---

<sup>37</sup> Todas as imagens mencionadas no corpo do texto da tese encontram-se em anexo, ao final da tese.

escravocrata, sem, no entanto, romper com a valorização de uma estética de matriz europeia.

Nesse pequeno fragmento dos extensos acervos do NMAAHC e do MAB, vemos narrativas focadas nos eventos oficiais da memória nacional ou em estilos artísticos europeus, mas que resgatam histórias e obras de pessoas subalternizadas, homens e mulheres negros que viviam em um contexto de opressão. No caso americano, há a presença de um patriotismo vinculado ao imperialismo norte-americano, mas temos também o protagonismo negro que não é documentado nas narrativas tradicionais, ou nas exposições de arte erudita, no caso brasileiro.

Não se tratam de narrativas perfeitas, mas foram as narrativas possíveis de serem construídas levando em conta os objetivos dos museus e os lugares, físicos e simbólicos que ocupam. Como nos ensina Hall (2003, p. 346), o que nos enriquece diante de exemplos como esse não é julgar o certo ou errado de forma binária, mas sim compreender o significante flutuante da cultura popular negra, com um olhar mais atento para a diversidade do que para homogeneidade da experiência negra.

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas.

Professores que tem apostado num currículo pós-colonial, através de abordagens que integrem às narrativas tradicionais diferentes experiências históricas e instrumentos que fomentem a criticidade dos estudantes sobre a representatividade de apenas um grupo racial em detrimento da ausência de outros, tem encontrado nos lugares de memória um caminho para desenvolver o conhecimento histórico. Nesse sentido, os museus têm se destacado como espaços de negociação, entre-lugares, capazes de estabelecer contato e convivência de diferentes formas de narrar e rememorar o passado, por diferentes grupos, propiciando a enunciação de novas narrativas produzidas na diferença.

### **Museus e ensino de história**

Museus são híbridos pois são marcados pelas negociações. Neles, interesses conflitantes, sejam dos grupos minoritários engajados no resgate de suas memórias, sejam dos formuladores de políticas culturais, dos patrocinadores e das iniciativas governamentais, estão dividindo o mesmo espaço. Esse processo acaba resultando no que Bhabha (2003, p. 20), define como um “terreno para a elaboração de estratégias de

subjetivação, singular ou coletiva, iniciando novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.”

Os museus, como instituições educacionais, operam de forma diferente dos acadêmicos, são mais responsivas às revisões históricas como as propostas pela Lei 10.639/03 ou pelos NHS (AUTRY, 2017). A nova museologia tem enfatizado a responsabilidade dos museus em remodelar suas exposições constantemente, a fim de se envolver de forma significativa e ética com as mudanças nas percepções da história da sociedade. O objetivo deve ser refletir sobre as demandas sociais e facilitar o debate com o público de forma inovadora e respondendo aos debates atuais, visto que no auge dos debates sobre história pública, os museus, tornaram-se fontes importantes de informações sobre o passado. Os adultos, por exemplo, são muito mais propensos a visitar um museu do que a ler estudos históricos e artigos acadêmicos.

Nesse sentido, criar lugares de memória tem sido uma estratégia muito utilizada para preservar, divulgar e educar sobre as histórias negras. Histórias de luta, mas também de alegria. Histórias que superam os estereótipos e rompem com narrativas e imagens racistas. Histórias que eram silenciadas nas escolas e em outros espaços de poder. Museus têm sido historicamente edificados pelo movimento negro na diáspora para educar para o antirracismo.

Os museus negros, mais especificamente, têm se mostrado comprometidos em fazer emergir as perspectivas históricas e culturais das populações negras na diáspora e a partir delas. Nesses espaços tem sido possível colocar ideias em perspectiva temporal para compreender, subverter e interferir na criação de sentidos sobre as populações negras na diáspora, sua cultura e suas histórias.

Como aponto nos primeiros capítulos, as lutas do movimento negro na diáspora por direito à memória têm educado a sociedade no sentido de reconstruir narrativas e redefinir os currículos e os lugares que neles ocupavam os grupos minoritários, como as populações negras. Tais reivindicações partem do entendimento que essas histórias importam para resgatar a dignidade dessa população e combater os estereótipos que as subalternizam, como indicou Adichie na epígrafe que abre este capítulo.

Esse novo cenário, nos lembram Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015, p.40), tem redefinido a relação entre o patrimônio cultural e ensino de História e permitido que professores mobilizem diferentes narrativas sobre o passado ao contrapor a monumentalidade das representações de branquitude à quase ausência de vestígios dos grupos minoritários, como populações negras, indígenas e LGBTQ+. Nesse sentido,

considero as atividades pedagógicas realizadas a partir de memória e patrimônios culturais são contestadores, porque lançam luz aos privilégios e silêncios das narrativas históricas tradicionais.

Visitar uma exposição museológica, apresentar aos alunos uma sequência de objetos antigos, não é suficiente para que esse processo educativo ocorra. Em visitas não planejadas ou não mediadas, é provável que os objetos permaneçam inacessíveis e os alunos acabem tendo uma visão parcial do acervo, sem uma compreensão real do significado da exposição. Para problematizar as exposições e seus não-ditos é preciso compreender as mensagens propostas pelas exposições e construir novas significações a partir delas. Por esta razão, os museus e escolas tem investido em programas de educação que possam mediar a relação entre estudantes e o acervo.

Não é raro que uma aula-campo no museu seja encarada pelos estudantes como uma ilustração das aulas de História, como a materialização de ideias abstratas. No entanto, é preciso ter em mente que as exposições não funcionam como uma aula de história pronta e acabada. Mesmo quando falamos de museus negros, que já se anunciam comprometidos com o regate de memórias e histórias sobre esse grupo, isso não significa uma ruptura com as epistemologias modernas. Como nos lembra Monteiro, quando se trata de ensinar história é necessário preparar conteúdos e atividades que

Incorporem a identificação e reconhecimento destes bens como patrimônio de todos, para que percebam, na fisionomia das cidades, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. E para que, frente aos monumentos de representantes dos dominantes, os reconheçam enquanto tal e saibam explicar porque estão ali. (MONTEIRO, p. 19)

Nesse sentido, os museus tem adotado novas maneiras de expor seus acervos, tendo em vista o duplo objetivo de visibilizar grupos que antes não eram representados em seus espaços e educar sobre os mesmos. Para isso, as atuais exposições têm apostado na experiência vivida e no conhecimento corporificado, através do uso de biografias, de histórias orais, de arquivos sonoros, vídeos e performances de dança e teatro, dentre outros formatos, para educar em novos territórios representativos. Segundo Simine (2013), essas abordagens sensibilizam os visitantes para as dificuldades, sofrimentos e traumas vividos por aqueles indivíduos no passado, convidando a se envolver emocionalmente e a sentir empatia pelo sofrimento alheio.

Arelado ao uso interativo de tecnologias digitais, esse tipo de apresentação proporciona um encontro imaginativo com o passado, gerando identificação com os indivíduos e suas histórias pessoais de um tempo que eles não vivenciaram. Esse

tratamento interpretativo do conteúdo e da prática dos museus destaca a construção social do valor moral profundamente enraizado no ato de representação e da narratividade, à medida que são feitas tentativas para criar ordem ao dar sentido ao passado (AUTRY, 2017, p.6). Dessa forma, nos museus também se aprende a se orientar uns para os outros e para o mundo social por meio de nossas relações imprecisas e ambivalentes com o passado.

### **MAB e NMAAHC: memórias que educam**

Os museus selecionados para o esse estudo de caso, frutos de esforços do movimento negro na diáspora, nasceram com o compromisso de trazer em suas exposições, experiências artísticas e históricas das populações negras. Ambos criados recentemente, o MAB em 2004 e o NMAAHC em 2016, suas exposições estão pautadas por uma concepção de museu pós-moderna. Sem impor narrativas mestras e autoritárias, mas integrando fatos comemorados na história oficial da nação a recortes da vida cotidiana, nas histórias pessoais e nas biografias, de forma a apresentar memórias divergentes e insurgentes. Segundo Lopes (2010, p. 6) a natureza educativa do MAB está justamente vinculada à essa tarefa: a partir do seu acervo, “desconstruir um imaginário da população negra, construído fundamentalmente pela ótica da subalternidade, ao longo da nossa história e transformá-lo em um imaginário fundado no prestígio e no pertencimento”.

Tendo como pressupostos chaves a desconstrução do preconceito racial e a reafirmação de uma autoestima e de identidade positiva da população negra, o MAB tem um amplo programa educativo, que compreende oficinas e projetos que buscam sensibilizar o público para questões abordadas durante a visitas e promover o diálogo com a história e memória a partir da perspectiva negra. Segundo o programa educativo da instituição, essas atividades compõem linhas de acolhimento e atendimento que adequam as diversas linguagens e a dimensão estética do museu aos diferentes públicos.

O contato mais direto e frequente entre os educadores do museu e os estudantes acontece através das visitas mediadas, que podem ser agendadas previamente pelo site da instituição, assim como as participações nos projetos e oficinas. As visitas podem ser temáticas, visando aprofundar determinado assunto, de acordo com a solicitação da escola, ou pode seguir um roteiro proposto pelo educador que vai mediar a visita. Esse momento, segundo o programa de educação do MAB é fundamental para conversar com

os visitantes, principalmente crianças e jovens, sobre as relações entre passado e o presente, sobre os registros e documentos a que eles nos remetem, e assim, reconhecer as distinções de espaços e tempos dos visitantes.

Durante o trabalho de campo, acompanhei as visitas mediadas pela historiadora Anita Lazarim<sup>38</sup> junto a estudantes da rede pública da cidade de São Paulo, cujas idades variavam entre 10 e 13 anos. A visita, curiosamente, não começou a partir de nenhum objeto do acervo do museu, mas com uma exposição de fotografias trazidas pela mediadora. Nas fotografias haviam paisagens urbanas e rurais, cidades modernas e rústicas, e com climas frios e quentes. Ao exibir cada uma delas, os alunos eram interrogados se aquele lugar era na África ou não. Dentre essas imagens, estavam o Monte Kilimanjaro coberto de neve e centros urbanos como Cidade do Cabo. No entanto, os estudantes tiveram alguma dificuldade de relacionar esses cenários com o continente africano e a mediadora conversou com eles sobre a diversidade africana e dos africanos na diáspora.

Essa atividade foi o pontapé inicial para discutir também a diversidade da experiência histórica e cultural negra e os diferentes papéis que os negros ocuparam na sociedade brasileira, inclusive durante a escravidão. Para isso, a educadora selecionou para seu roteiro o núcleo Trabalho e Escravidão (Imagens 4 e 5), que mostra os saberes e conhecimentos trazidos pelos africanos escravizados no campo do trabalho rural e urbano, apresentado como determinante para o desenvolvimento dos ciclos econômicos. Objetos da produção açucareira, como as bolandeiras e os eixos de transmissão das moendas, fôrmas para fabricação do açúcar e ferramentas de carpinteiros e ferreiros são mobilizados para aludir aos ofícios de marcenaria, serralheria e metalurgia.

As mediações neste núcleo, de acordo com a Revista de Educação do MAB<sup>39</sup>, deveriam orientar os estudantes para a historicidade da relação entre trabalho e escravidão no Brasil, bem como sobre as técnicas envolvidas nos processos de produção e as consequências da colonização e da escravidão no passado e no presente. Na visita guiada por Anita, o objetivo da pausa para reflexão neste núcleo foi chamar a atenção dos estudantes para sujeitos negros que, mesmo sendo escravizados, produziam tecnologias. Eram serem pensantes, criativos que não se limitavam ao trabalho braçal e

---

<sup>38</sup> Anita Lazarim é Mestra em História pela Universidade Federal de São Paulo (EFLCH - UNIFESP) e historiadora formada pela Universidade Estadual de Campinas (IFCH - UNICAMP). Atua como uma das educadoras do Núcleo de Educação do MAB. Entrevista concedida a autora no Museu Afro-Brasil em 27/10/2017.

<sup>39</sup> Revista do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil. Edição 1, ano 1. São Paulo, 2020.



utilizavam sua inteligência para melhorar suas condições de trabalho e aumentar suas chances de sobrevivência.

As próximas peças que Anita selecionou para provocar os alunos foram duas fotografias e uma pintura que mostravam a mesma situação: mulheres negras que serviam e/ou cuidavam de crianças brancas. Na primeira fotografia, datada de 1860 se podia ver um menino branco de pé, abraçando sua babá, uma mulher negra de olhar altivo e firme (Imagem 6). Na segunda, uma mulher negra aparece apoiada sobre suas mãos e joelhos enquanto carregava uma menina branca nas costas (Imagem 7). No quadro Mãe Preta, pintado por Lucílio de Albuquerque em 1912, uma mulher negra amamentava um bebê branco enquanto o bebê negro, entendido como seu filho, chorava. As imagens selecionadas fazem parte de um painel que retrata o papel histórico de mulheres negras, escravizadas ou libertas, que trabalhavam como amas de leite ou babás. A educadora perguntou sobre a relação entre babá e a criança, partindo da primeira fotografia apontada. Quando os alunos falavam de carinho e afeto (devido ao abraço), Anita chamou a atenção para o semblante da mulher e os questionou sobre o que seu olhar poderia estar expressando. Em seguida ela apontou a segunda fotografia, aprofundando a problematização da relação das babás com as crianças, ao pontuar as humilhações, castigos e abusos dos quais elas eram vítimas. Questionando sobre as famílias dessas mulheres, a educadora chamou a atenção para os ataques às suas subjetividades, já que eram privadas de seu lar, de cuidar e até de amamentar seus filhos

A última parada feita pelo grupo foi no núcleo História e Memória, em que haviam pequenas biografias, com fotografias e documentos, de vários homens e mulheres negras considerados ilustres em diferentes áreas do conhecimento e períodos históricos (Imagens 8 e 9). O acervo apresenta intelectuais, escritores, atores, músicos, jogadores de futebol, abolicionistas. A ideia desse trecho é exaltar e divulgar a trajetória de indivíduos que inspirem orgulho à população negra, como explica o curador:

Precisamos ter orgulho dos feitos de nossos homens e mulheres que, a despeito do estigma herdado da escravidão, marcaram seu lugar na nossa história, como cientistas, engenheiros, poetas, escritores, doutores, escultores, pintores, historiadores. Queremos que os nossos sejam reconhecidos. (ARAUJO, 2004, p. 247)

Os alunos foram questionados sobre quem conheciam dentre estes. Muitos adolescentes apontaram Machado de Assis e Zumbi, algo que considero um resultado dos esforços recentes de resgatar memórias de sujeitos negros. Outros nomes citados pelos

estudantes foram o músico Paulinho da Viola e o jogador de futebol Pelé, mais contemporâneos e presentes na mídia.

Como o circuito de exposições é longo e as visitas duram em média uma hora e meia, os educadores precisam criar roteiros, como o da Anita, em que elencam os núcleos que serão visitados, pontos específicos para provocar reflexões junto aos estudantes. Os roteiros são diferentes dependendo de quem vai mediar a visita já que são criados livremente pelos educadores a partir da formação dada pelo Núcleo de Educação do MAB, conforme Anita relatou:

Quando a gente entra aqui no museu, os educadores, a gente faz uma formação de um mês que é uma formação de estudo do acervo, estudos dos núcleos [...] a gente estuda cada um desses núcleos, estuda os artistas, estuda algumas obras, estuda a história e tudo mais. E aí a gente tem que elaborar um roteiro. A gente pensa num roteiro temático que tem que ter links com as obras. Aí você faz um primeiro roteiro piloto, e a partir dele.... Você usa ele, mas assim, tem que sentir o que grupo traz, e isso depende muito ali da relação do mano a mano, não é? Do que estão trazendo e do que está aparecendo. Então, você sente. Eu geralmente puxo...E cada educador aqui tem uma formação. Tem educador aqui artista plástico, sociólogo, eu sou historiadora, tem educador da arte da cultura popular...cada um entra com uma entrada no museu, cada um tem uma abordagem... É claro que também não é de qualquer jeito, a gente tem pressupostos políticos aqui, para encaminhar a visita para algum ponto para fazer com que as pessoas em uma hora e quinze reflitam sobre racismo, diferenças sociais, escravidão, sobre memória, sobre história, que são coisas que tem que estar permeando a visita.

Os roteiros propostos nas visitas mediadas, portanto, são contingenciais e podem mudar conforme circunstâncias como a formação e as subjetividades do mediador, bem como, a participação dos estudantes. O acervo do museu permite que temas cruciais da história afro-brasileira sejam trabalhados de diferentes formas, a partir de diferentes objetos. A desumanização e violência da escravidão, por exemplo, foram tratadas por Anita a partir das experiências das amas de leite e babás. Outro educador poderia ter abordado o mesmo tema a partir dos objetos de tortura, dos mapas do tráfico negreiro, ou até do navio negreiro, que fazem parte da exposição. Já a resistência foi apresentada a partir da produção de conhecimento tecnológico e das biografias de negros que prosperaram, poderia ter sido abordada através das festas, da arte e da religiosidade afro-brasileira.

No NMAAHC, até o momento da pesquisa de campo não eram feitas visitas guiadas nem mediações. Nem mesmo panfletos ou folders com alguma informação mais substancial das exposições eram distribuídos. O único material que recebemos foi um mapa do edifício, indicando a localização de cada setor. A justificativa para essas ausências é que o NMAAHC, assim como todos os museus que compõem o National Mall,

fazem parte de um complexo turístico que recebe milhares de visitantes estadunidenses e estrangeiros diariamente. Seria difícil ter educadores para acompanhar visitantes em tão grande número, bem como produzir materiais didáticos nessa escala consumira alguns milhões da renda dos museus.

A curadora e educadora da Smithsonian Institution Julia Garcia nos relatou em entrevista que os grandes museus do National Mall, como o NMAAHC e o National Museum of American History recebem um tipo único de visitantes, que vem a Washington DC para um fim de semana e querem conhecer todos os museus nesse período. Segundo ela, uma família ou um grupo de estudantes em excursão chega a visitar 4 ou 5 museus num único dia. Esse tipo de visitante não agenda visita, não dispõe de muito tempo e nem retorna para dar continuidade a um trabalho pedagógico.

Sobre o NMAAHC especificamente, Candra Flanagan<sup>40</sup>, líder da equipe de Ensino e Aprendizagem da instituição, afirmou que as visitas guiadas eram parte do projeto para que sua equipe se visse “fazendo educação”<sup>41</sup> no museu, e apesar das barreiras criadas pelo grande número de visitantes, ela indica que esse tipo de abordagem ainda faz parte dos planos futuros da instituição.

O nosso museu, quando começamos, porque recebíamos, o volume de convidados que tínhamos ... Foi realmente um desafio fazer qualquer tipo de visita guiada. Quando passamos para o nosso segundo ano, tem sido ... o número de visitantes e a agitação, aquele tipo que acontecia em certos momentos do dia, diminuiu um pouco. Temos mais espaço, não só físico, mas também para podermos compartilhar mais na galeria. Não fomos capazes de concretizar nosso programa docente da maneira que tínhamos em visão antes de abrímos. Tínhamos planejado ter docentes em treinamento antes da inauguração, mas por causa do número ... Tínhamos tudo, tipo como os docentes utilizavam os espaços de maneira diferente do tradicional, com todos se reunindo em balcões de boas-vindas ... Não foi possível fazer isso, mas agora, mudamos para um espaço em que mais disso é possível.<sup>42</sup>

O museu norte-americano inicialmente tem adotado estratégias educativas diferentes das do MAB, como veremos. Todavia, o roteiro adotado pela educadora do

---

<sup>40</sup> Candra Flanagan é historiadora e lidera a equipe de Ensino e Aprendizagem do Departamento de Educação do NMAAHC. A entrevista foi concedida a autora em 10 de junho de 2019, por telefone.

<sup>41</sup> Tradução nossa. Texto original: *We see ourselves as doing education.*

<sup>42</sup> Tradução nossa. Texto original: *Our museum, when we first started, because we did received, the volume of the guests that we had... It was really challenging to do any sort of guided tour. As we moved into our second year, it has been... the number of visitors and the crush, that kind it was happening in certain times of the day, has easy up a little bit. We have more space, not just physical, but also to be able to share more in the gallery. We haven't been able to bring our docent program into being in the way which we had in vision before we opened. We had planned had docents in training prior to opening but because of the number ... We had everything, like how the docents would utilize the spaces way beat the traditional, with everybody gathering in welcome desks... We weren't able to do that but now, we have moved into a space in which more of that is possible.*

MAB poderia ser feito no NMAAHC quase que da mesma forma. Em seu roteiro, Anita buscou trazer para os estudantes diferentes imagens do continente africano, possivelmente a fim de romper com os estereótipos de pobreza e doença. No NMAAHC, um educador que quisesse abordar a história da África, antes da dominação europeia e do tráfico negro, partindo de uma visão de África próspera e desenvolvida, poderia fazê-lo no primeiro segmento das galerias históricas, *Slavery and Freedom* que começa na África e na Europa do século 15, passando pela fundação dos Estados Unidos até a Guerra Civil e a Reconstrução (Imagens 10 e 11). Para explorar a complexa história de escravidão e luta pela liberdade que está no cerne da formação do Estados Unidos, a exposição começa apresentando africanos desempenhando papéis sociais de poder, como ricos comerciantes, membros do Alto Clero católico, navegadores.

A opção de tratar escravidão e resistência a partir de experiências de sujeitos específicos, através de biografias individuais ou de grupos, também é encontrada no NMAAHC. Ainda na exposição *Slavery and Freedom*, relatos em primeira pessoa de indivíduos escravizados, interpretados por atrizes e atores, podem ser ouvidos, enquanto se caminha pelos corredores e se depara com alguns objetos referentes ao cotidiano desumano vivido pelos escravizados: instrumentos de tortura como máscaras e correntes até a reprodução de uma cabana e destroços de um navio negreiro. No mesmo segmento, pode se ver a escultura de Toussaint Louverture, a escultura de Clara Brown, o xale de Harriet Tubman, a Bíblia de Nat Turner, além de fotografias de Sojourner Truth, Frederick Douglass entre outros, chamando a atenção para a trajetória de homens e mulheres que atuaram ativamente a luta contra a escravidão no país.

A abordagem do que chamam “O Paradoxo da liberdade”(Imagem 12), que chama a atenção para a contradição da manutenção da escravidão pelos autores e apoiadores da Declaração de Independência na fundação dos Estados Unidos, a relação entre o abolicionista Frederick Douglass e o presidente Abraham Lincoln, bem como a desmitificação desse último como um herói da abolição, são outros pontos interessantes dessa exposição que ajudariam um educador a refletir junto aos visitantes sobre a agência histórica dos afro-americanos na construção da nação e sobre como a luta pela liberdade esteve no centro desse processo.

O NMAAHC dá especial atenção aos sujeitos negros que resistiram as barreiras raciais, contrariaram as expectativas de baixa remuneração e empreenderam, tornando-se empresários de sucesso (Imagem 13). Histórias como a de Booker T. Washington e a *Tuskegee Normal School for Colored Teachers* e a de Madam C. J. Walker na indústria

de cosméticos são alguns exemplos narrados no museu. Há muitos outros nas galerias comunitárias, especialmente dedicadas às lutas e conquistas afro-americanas, pessoais ou coletivas, em face do racismo e da injustiça. Assim como no MAB, o ativismo político, a religião, os esportes, a educação, a imprensa, os negócios, a intelectualidade e a vida militar são alguns âmbitos acionados a fim de mostrar como eles construíram caminhos para além da sobrevivência e prosperaram na América.

Nesse ponto, vale ressaltar que um diferencial entre as exposições do MAB e o NMAAHC é que no segundo há um destaque maior para a continuidade da luta antirracista no período pós-abolição. O recorte entre o século XV e a primeira metade do XIX só aparecem no segmento *Slavery and Freedom*. Nenhum outro nível do museu volta a tocar na questão da escravidão diretamente. De forma geral, podemos dizer que o NMAAHC enfatiza manifestações a resistência mais contemporâneas, a partir da segunda metade do século XIX, através do ativismo anti-segregacionista, do movimento pelos Direitos Civis e Black Power, até movimentos atuais como o Black Lives Matter (Imagem 14), manifestações culturais como o movimento Hip Hop e o cinema negro e a participação dos afro-americanos na televisão.

Dos três níveis das galerias históricas, dois são dedicados ao pós-abolição: *Defending freedom, defining freedom: the segregation era (1876-1968)*, que cobre o período da Guerra de Secessão até o ano da morte de Martin Luther King Jr., apresentando o processo de lutas, perseguições e conquistas dos afro-americanos em busca de plenos direitos de cidadania após mais de 250 anos de escravidão (Imagem 15). *A changing America*, começa em 1968 e termina com o governo Obama, explorando as nuances da vida negra contemporânea por meio de experiências sociais, econômicas, políticas e culturais, os impactos do assassinato de Martin Luther King Jr. até a segunda eleição do presidente Obama (Imagem 16), destacando os rumos recentes da luta por igualdade racial e justiça social para o século XXI.

Embora as trajetórias individuais tenham um papel importante na construção narrativa das exposições em ambos os museus, é perceptível neles o intento de integrar a história dos negros as histórias nacionais. Elas não necessariamente seguem uma ordem cronológica, porém há marcos históricos nacionais que impactam toda a exposição, como a chegada dos europeus em África, as guerras mundiais e o governo Obama, no caso estadunidense, e no caso brasileiro, os ciclos econômicos, as revoltas do período colonial e republicano. Essa integração aos eventos de uma “história oficial” busca assinalar, não somente a contribuição dos negros à nação, mas também inserí-los como participantes

ativos na construção dessa história, como anunciou o Presidente Obama: “Porque nós também somos América”<sup>43</sup>, e os slogans espalhados pelo NMAAHC: “A jornada de um povo, a história de uma nação”<sup>44</sup> (Imagem 17).

O departamento educativo do NMAAHC, inclusive, não deixa dúvida de que está educando para a história dos Estados Unidos através do olhar afro-americano, como anuncia Candra Flanagan:

Nossa missão de museu, uma de nossas missões, provavelmente nossa missão anterior, é contar a história americana através das lentes afro-americanas. Então, nos vemos ensinando história americana, ponto final. É o que temos feito. Mas nosso ponto de entrada é sediar a história, as experiências afro-americanas. Então, quando falamos sobre a revolução americana, estamos falando sobre a revolução americana, mas nosso ponto de entrada, o início do nosso dia, o início da nossa semana, o início do nosso programa geralmente vai ser algo para trazer a voz afro-americana para a frente. Vai centrar a experiência afro-americana nessa conversa<sup>45</sup>.

A fala da líder da equipe de Ensino Aprendizagem do museu ilustra as dimensões do currículo que Bhabha chama de continuísta e performática. Na primeira se encontram os saberes legitimados, que o projeto educacional tem por função transmitir, como os da história da nação. Já na performática se expressam os saberes subalternizados, a partir de um projeto de significação que possibilita a existência do outro. A tensão entre essas dimensões provoca a “integração marginal de indivíduos num movimento repetitivo entre as antinomias da lei e da ordem”. Assim seria nesse “movimento liminar da cultura da nação” que o discurso a minoria emergiria. (BHABHA, 1998, p.218).

A cultura negra em sua pluralidade, conforme afirma Hall (2003, p.343), construiu espaços performáticos na diáspora. É nesse entre-lugar da cultura que se misturam a memória nacional, as memórias insurgentes resgatadas pelo movimento negro na diáspora, as perspectivas de quem visita os museus. Aí se constroem novas narrativas, híbridas, num movimento que substitui essencialismos e polaridades pela negociação de significados. Assim, considero que a centralidade da cultura nas exposições desses dois museus afro-diaspóricos é um dos pontos mais revolucionários em suas narrativas, além de ser um aspecto importante na articulação das diferenças e produção de novos sentidos.

---

<sup>43</sup> Tradução nossa. Texto original: “*For we, are too America*”.

<sup>44</sup> Tradução nossa. Texto original: “*A people’s journey, a nation’s story*”.

<sup>45</sup> Tradução nossa. Texto original: *Our museum mission, one of our missions, probably our prior mission, is tell the American story through the African American lens. So we see ourselves teaching the American history, period . It’s what we’ve been doing. But our entry point is hosting the African American story, experiences. So when we talk about American revolution, we are talking about American revolution but our entry point , the beginning of our day, the beginning of our week , the beginning of our program usually is going to be something to bring the African American voice forward. It’s going to center the African American experience in that conversation.*

A cultura negra não é inédita nos museus. Ela já aparecia naqueles fundados na primeira metade do século XX, que buscavam apresentar para o mundo a imagem de uma nação moderna e progressista. Em um trabalho publicado em 2005 na Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Santos analisou a representação do negro no Museu da República e o Museu Nacional de Belas Artes, e concluiu que os negros se encontravam completamente excluídos ou diluídos na mestiçagem que sustentava o mito da democracia racial.

Nesses museus, segundo Santos (2005, p. 52), a arte e a cultura africana aparecem de forma superficial, desconectada de contextos históricos, e quase sempre, exotizada. A imagem do negro era enaltecida em práticas populares como o samba, carnaval e futebol. O enfoque único em negros como bons em samba, carnaval e futebol fortalecia a ideia de que eles não seriam tão bons em outras áreas, como a política, medicina, engenharia e outras áreas de prestígio social.

Sem restringir a população negra a um único tipo de prática social ou manifestação cultural, que geralmente acaba por ser vista como algo exótico e marginal, em ambos os museus, as expressões e manifestações culturais não são vistas deslocadas das lutas que as populações negras vivenciavam nos contextos em que estavam inseridas. Essa contextualização me parece fundamental para que a cultura seja vista nesses espaços como um método de mobilização dos grupos na luta antirracista. Nas referidas exposições, música, dança, imprensa, poemas e pinturas performam o que Cabral (1974, p. 131) chamou de ato cultural contra a opressão.

A religião, por exemplo, aparece nos dois museus como um método de mobilização de grupos para a luta antirracista. No NMAAHC, as igrejas cristãs aparecem em diferentes pontos do circuito envolvidas em iniciativas comunitárias, reivindicando educação, criando redes de solidariedade e de ativismo político. Já o Islã é apresentado como o movimento religioso engajado na luta anticolonial, que teria inspirado nas trajetórias como a da Nação Islã, de Malcom X e de Mohamed Ali. No MAB a religião tem especial destaque, seja o catolicismo das irmandades negras, seja no candomblé e na umbanda, e as relações sincréticas que se estabelecem entre eles. Considerando a perseguição religiosa sofrida pelas religiões afro-brasileiras, no MAB, tais manifestações são identificadas como um ato de resistência dos negros no Brasil.

Tanto o NMAAHC quanto o MAB reservam lugares específicos para tratar da cultura negra no sentido artístico. No NMAAHC um dos níveis da exposição abriga as *Cultural Galleries*, galerias culturais, dedicadas especificamente a 4 aspectos da cultura

negra: *Taking the stage* (Imagem 18), *Visual Arts and the african american experience* (Imagem 19) e *Musical Crossroads*, que narram trajetórias afro-americanas para ocupar espaços na televisão, teatro e cinema, apresentam trabalhos de artistas visuais afro-americanos e homenagem a cantores, compositores e músicos marcantes, respectivamente. No tocante à música e à dança, podemos encontrar nas galerias culturais, desde o *cakewalk* do início do século XX até o hip hop e rap contemporâneos, inclusive é possível selecionar e ouvir discos em uma das salas.

O MAB, que em comparação com o NMAAHC, não aborda estilos musicais característicos das juventudes negras contemporâneas como rap e hip hop, por sua vez, traz um núcleo voltado especificamente para visibilizar o trabalho de artistas negros: Artes Plásticas: a Mão Afro Brasileira (Imagem 20), expõe obras de diferentes períodos no Brasil, desde o Barroco e o Rococó, até o século XIX e a arte acadêmica, bem como a arte popular, moderna e a contemporânea. A valorização da arte não está isolada nesses núcleos específicos, ela dialoga com o que está sendo construído nas outras partes dos museus, o que corrobora com que já afirmei: a cultura está integrada nas narrativas históricas de ambos os museus.

Mesmo sem visitas escolares mediadas e até mesmo agendadas, o NMAAHC recebe um grande número de estudantes. É comum ver ônibus escolares vindos de várias partes do país ladeando o museu. No trabalho de campo, observei cotidianamente o trânsito intenso de estudantes de todas as faixas etárias e grupos raciais. No entanto, se em relação aos outros museus do National Mall, o NMAAHC se destaca pelo perfil de seus visitantes adultos, cuja maioria negra é perceptível nas filas de entrada. Já em relação as visitas escolares, esse perfil se inverte. O número de escolas brancas era consideravelmente maior do que de escolas negras<sup>46</sup>.

Essa situação pode ser explicada, dentre outros fatores, como um resquício do sistema segregacionista que mantinha as escolas de maioria negra periféricas e precarizadas em relação as de maioria branca. Todos os professores negros que entrevistamos relataram dificuldades logísticas para levar os alunos até o museu. Como foi o caso da professora LaQuesheia Blackshear, da Snellville Middle School, uma escola pública no estado da Georgia, que atende alunos entre 11 e 15 anos de famílias de média e baixa renda. Segundo a professora, 71% dos estudantes são afro-americanos, 15%

---

<sup>46</sup> Apesar de esse não ser o objeto de nossa investigação, acreditamos ser interessante relatar a homogeneidade racial das escolas que observamos: ou os grupos eram totalmente brancos ou eram totalmente negros. Grupos mistos eram muito raros.



hispânicos e 14% caucasianos. Ela nos relatou que a visita ao museu foi fruto da mobilização de um ano letivo inteiro, em que os estudantes venderam doces e biscoitos para arrecadarem a verba necessária.

Começamos nosso planejamento com um ano de antecedência para dar aos nossos alunos a oportunidade de parcelar os pagamentos da viagem. A motivação por trás de levar os alunos ao NMAAHC é dar aos alunos a oportunidade de aprender sobre sua história, que não é aprendida em suas aulas típicas de história. Além disso, os pais queriam ter certeza de que seus filhos fossem expostos ao museu, uma vez que contém muita história. O NMAAHC expõe os alunos à história necessária do passado para ajudá-los a obter uma perspectiva mais ampla da cultura afro-americana<sup>47</sup>.

Em nosso encontro, a professora e seus alunos estavam muito animados e emocionados com a conquista, pois apesar da ausência que encontra nos materiais didáticos de sua escola, LaQuesheia relata que trabalha história negra com frequência, e objetivava que a visita ao museu conectasse os alunos com a história negra e a história americana no currículo escolar a partir das exposições *Defending Freedom, Defining Freedom, Cultural Expressions, A Century in the Making* e *A Changing America*: “Acho importante relacionar esse conteúdo com o currículo escolar porque é importante para que os alunos entendam a história dos afro-americanos e também a história americana”.<sup>48</sup>

A experiência positiva sobre o aproveitamento do museu não foi tão completa para a professora Tanya Williams, da escola P.S. 156 Waverly, no Brooklyn, Nova York. Lecionando em uma escola de educação infantil (K-5), ela pensava abordar temas relacionados a disciplina de Estudos Sociais (Social Studies), como tráfico transatlântico e guerra de independência. No entanto, a professora relatou que não teve condições de preparar a visita, que aconteceu repentinamente por meio do incentivo a frequência para as 3<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> séries do *Community Learning Schools*.

As crianças da turma de Tanya se divertiram acessando os recursos interativos do museu e pareceram interessados nos vídeos. Embora a falta de preparo prévio para o que seria visto tenha atrapalhado a visita, no sentido da construção de um conhecimento histórico mais denso, isso não parece tê-los impedido de compreender do que as exposições tratavam.

---

<sup>47</sup> Tradução nossa. Texto original: *We begin our planning a year in advance to give our students the opportunity to spread out the payments for the trip. The motivation behind taking the students to the NMAAHC is that it gives the students the opportunity to learn about their history that isn't learned in your typical History classes. Also, our parents wanted to make sure their children were exposed to the museum since it holds so much history. The NMAAHC exposes students to the necessary history of the past to help them get a broader perspective of African American culture.*

<sup>48</sup> Tradução nossa. Texto original: *I think it is important to relate this content the school curriculum because it's important for the students to understand the history of African Americans and also American history.*

Por outro lado, a professora Jennifer Altman, também de Nova York, da Heschel School, nos mostrou uma experiência diferente: ela elaborou um roteiro e realizou uma intervenção pedagógica durante sua visita. Ela leciona em uma escola privada, localizada no Upper West Side, uma área nobre da cidade, que recebe estudantes de classe média de origem judaica. Acompanhei o grupo de Jennifer, que ao chegar ao museu recebeu um material com a localização das exposições e estabelecendo a ordem e o tempo em que deviam percorre-las: das *Community galleries*, seguindo para as *Culture galleries* e depois para os três níveis das *History galleries*. Nesse trajeto, os alunos foram direcionados para pontos específicos, sobre onde deviam parar, quais trechos deveriam pular, e ainda precisavam responder a questões sobre o que assistiam e observavam.

O material didático, em anexo ao fim desse capítulo, foi preparado pela professora, que já tinha visitado o museu outras vezes. No início de cada seção, há uma apresentação introdutória sobre o que trata a exposição e indica o tempo máximo para a execução de cada atividade. O roteiro começa chamando atenção para a importância dos esportes na luta antirracista, atentando para dimensões da desigualdade de oportunidades enfrentadas pelos atletas negros e para as transformações políticas e sociais conquistadas através dos esportes. Além do texto explicativo, a professora solicita que os alunos assistam aos vídeos da exposição, e biografias como a de Michael Jordan.

No piso superior, o roteiro orienta que os alunos deem atenção para as mudanças na caracterização dos negros na cultura popular, notando como os papéis estereotipados e servis foram sendo substituídos por papéis de mais protagonismo e com imagens mais realistas de suas vivências na medida em que movimentos como o Black Power avançavam e empoderavam a população afro-americana. Os alunos eram incentivados a se concentrar em um dos três núcleos da exposição: música, artes visuais ou cinema, televisão e teatro.

Do terceiro andar, os estudantes foram guiados para o primeiro nível das galerias históricas, *Slavery and freedom*, e instruídos a assistir o vídeo que apresenta a África como uma emergente economia global no século XV. Mais à frente, para refletir sobre o tráfico transatlântico de escravizados, os estudantes foram direcionados para o corredor que ilustra como funcionavam os navios negreiros (Imagens 21 e 22). Os alunos foram solicitados a escrever 3 palavras que definissem como eles se sentiram naquela seção do museu e a anotar informações que lhes fossem novas sobre a escravidão na América. Sobre o “Paradoxo da Liberdade”, o roteiro indica que observem todo entorno do

monumento em que estão Thomas Jefferson e Toussaint Louverture, e escolham dois detalhes para anotar.

No nível sobre a segregação os alunos eram direcionados expressamente a sala “*The Jim Crow Era*” e deveriam encontrar algum objeto ou informação que lhes fosse familiar e outra que fosse nova. Na continuação dessa temática em outras 4 salas eles deveriam visitar cada uma e anotar ao menos duas coisas que aprenderam, além de outras orientações específicas. Em *Interactive Lunchcounter* (Imagens 23 e 24) o balcão interativo ensinava os métodos e abordagens organizacionais usados pelos ativistas nos protestos durante o Movimento dos Direitos Civis das décadas de 1950 e 1960, incluindo marchas, ocupações, boicotes e rebeliões urbanas.

Na sala seguinte, *The Modern Civil Rights Movement* as informações sobre a violência do sistema segregacionista, a ascensão de Martin Luther King Jr, Malcom X, Rosa Parks e Ella Baker e a bravura dos manifestantes da comunidade são detalhadas, e terminam com o vídeo *The struggle for the soul of America*, sobre o processo que levou ao fim dessa legislação. No entanto, o fim da observação desse trecho, que é um dos mais longos das galerias históricas, se encerra de forma emocionante com a visita ao Emmett Till Memorial. Esta é a única sala do museu em que não é permitido tirar fotos ou filmar. O velório de Emmett Till é recriado minuciosamente, incluindo o caixão aberto. Diante de toda carga emocional que a sala desperta, os estudantes deveriam descrever dois pensamentos que tiveram ao estar ali.

O roteiro orientava que o grupo se reencontrasse antes de visitar o último nível das galerias históricas, no qual deveriam focar na sala *Events of 68*, que aborda os acontecimentos daquele ano para a comunidade afro-americana e para o país, como a continuidade das lutas antirracistas após o assassinato de Martin Luther King Jr e os protestos contra a guerra do Vietnã. Por fim, os alunos foram guiados para o saguão, para refletirem enquanto observavam a *Contemplative Court* (Imagem 25). O espaço silencioso, criado para que os visitantes absorvam o impacto das exposições, tem uma fonte cilíndrica que desagua em uma piscina no centro da sala, vindo de uma claraboia acima, e traz citações de grandes líderes humanitários nas paredes.

Acompanhei Jennifer e seus alunos em boa parte desse trajeto pelo museu. Os estudantes pareceram bastante empolgados pela exposição e estiveram muito impactados quando estiveram diante de memórias dolorosas. Eles usaram pouco mais de duas horas para percorrer os três níveis do museu enquanto preenchiam as informações solicitadas

no material e não pareciam ter pressa ou estar cansados ao fim da exposição. Esse resultado foi possível em grande parte ao roteiro detalhado que seguiram.

A diferença entre experiências dessas professoras reforça a hipótese de que o aproveitamento do museu tem sido maior para escolas de classe média e alta, cujos estudantes são majoritariamente brancos. Usar a exposição do NMAAHC como ferramenta pedagógica exige, para além da verba necessária para os custos de locomoção dos estudantes até a capital estadunidense, disponibilidade e recursos para professor fazer uma visita prévia ao museu e confeccionar um roteiro que permita aos estudantes explorar a complexidade das narrativas sobre a experiência histórica e cultural negra. Todavia, a maioria das escolas que atendem as comunidades afro-americanas ainda sofrem com problemas de suporte financeiro e familiar, que se não impedem, comprometem a qualidade desse tipo de trabalho.

Embora não tenha mediadores, o NMAAHC possui um setor educativo muito ativo e requisitado. Dadas as especificidades do público que recebe, a unidade de ensino e aprendizagem, *Teaching and Learning Unit*, tem centrado seus esforços em duas frentes: atender a uma audiência nacional e as escolas dos arredores de Washington DC. Sobre o contato entre o museu e a comunidade escolar, Candra Flanagan nos conta:

A maior parte dos nossos contatos com os alunos e professores neste momento se dá por meio da programação que montamos. Fazemos os webinars, então temos nossos componentes on-line, que podemos fazer sob uma iniciativa educacional digital que estamos pressionando para colocar mais coisas on-line, uma espécie de quadro digital e esse tipo de pensamento. Mas também temos uma programação presencial, nós fazemos... Estamos entrando em nosso verão, onde fazemos muita programação multimedial, já que temos a capacidade de ... estamos aproveitando a capacidade de uma programação mais flexível para fazer programas para os nossos dois públicos, porque essa é a oportunidade de realmente nos aprofundarmos em algum conteúdo específico que tenha relação com o currículo<sup>49</sup>.

Para o público local, ou para os que podem acessar o museu presencialmente, existem programas permanentes como o voltado para crianças, *Early Childhood Education*, que projeta experiências e recursos para crianças de até 8 anos de idade explorarem seus acervos, workshops de verão para jovens e adolescentes. Além disso, a

---

<sup>49</sup> Tradução nossa. Texto original: *Most of our contacts with the students and teachers right now happens through the programming that we put together. We do the webinars, so we have our on line components, which we're able to do under a digital educational initiative that we are pushing to get more things on line, sort of a board digital and that kind of thought. But we also have in-person programming, that we do, and we are moving into our summer, where we do a lot of multimedial programming since we have the ability to... We are taking advantage of the ability of a more flexible schedule to do programs to both them, both of our audiences, because that is opportunity to really develop deeper into some content specific that is related to the curriculum.*

biblioteca do museu fornece recursos para pesquisas na área história, cultura e diáspora africana e pesquisas em genealogia e histórias de famílias afro-americanas.

Todavia o maior investimento da unidade de ensino e aprendizagem tem sido de fato o investimento na exploração do acervo em ambiente digital. O NMAAHC, assim como os maiores museus da rede Smithsonian, tem disponibilizado o acesso ao seu acervo, bem como aos materiais didáticos, *on line* para atender a demanda nacional. Tanto no site do NMAAHC quanto em seu aplicativo é possível conhecer as exposições, ver vídeos e informações a respeito dos objetos expostos. O uso educativo de todo esse material tem sido promovido por meio de programas de treinamento de professores, que podem se inscrever para participar pelo aplicativo.

O treinamento de professores, segundo a educadora Julia Garcia, tem sido a estratégia mais adotada pela rede Smithsonian para multiplicar as possibilidades de exploração dos acervos dos museus que se encontram no National Mall por quem não pode visitá-los pessoalmente. Os professores interessados podem participar de webinários, palestras e cursos online para se capacitarem para usar os recursos disponibilizados no site do NMAAHC e no canal de vídeos do *Smithsonian Learning Lab*. Através desses canais, os educadores do museu publicizam roteiros virtuais, estratégias pedagógicas e abordagens dinâmicas do acervo digital do museu. Dessa forma, a instituição busca preparar os professores para mobilizar o patrimônio histórico negro em suas salas de aula de qualquer parte do país, e promover atividades educativas a partir deles.

O *Smithsonian Learning Lab*, espaço de educação virtual da rede Smithsonian, disponibiliza, além dos *links* para as exposições do NMAAHC e de outros museus da rede, artigos acadêmicos, treinamento metodológico sobre educação patrimonial, e coleções digitais, isto é, recortes temáticos da exposição do NMAAHC para serem utilizados em sala de aula. As coleções propõem abordagens interdisciplinares que conectam pontos das exposições do NMAAHC aos conteúdos disciplinares que os professores trabalham em sala de aula, levando em consideração o tempo e os recursos de que dispõe. O lançamento de cada coleção é acompanhado por um webinário exibido no canal de vídeo do *Smithsonian Learning Lab*, em que um educador explica os objetivos do material e dá instruções de como utilizá-los.

Acompanhei o webinar intitulado *Teaching the African American Experience with the Smithsonian Learning Lab*<sup>50</sup>, em que Candra Flanagan apresentou 4 coleções: *Black Panther and Black superheroes*, problematizando a representatividade negra na cultura pop e a circulação de referenciais culturais negros na diáspora; *Martin Luther King: The later years (1965-1968)*, que apresenta o lado de King pouco comemorado nas escolas, os anos em que esteve engajado na luta contra a pobreza; *The Corona's cooling power*, que explica a escolha da arquitetura do prédio do museu a partir relação histórica dos escravizados com a metalurgia; *Read between the brushstrokes: using visual arts as a historical resource*, que utilizando a obra *The Walking* de 1978, discute a importância das marchas durante o Movimento dos Direitos Civis, como as que ocorreram em Selma e Montgomery.

O vídeo foi transmitido ao vivo, com participação do público inscrito, majoritariamente composto por professores de educação básica (K-12 education) via chat. Durante 50 minutos, com uma linguagem bastante didática, Candra explicou passo a passo onde encontrar as coleções no site da instituição, quais recursos cada uma delas possuía e como usar cada um deles, e deu dicas de como os professores poderiam manuseá-las para despertar o interesse dos alunos para conteúdos disciplinares específicos.

O webinar e as coleções são um exemplo do que o setor educativo do NMAAHC pensa para treinar professores. Trata-se não somente de uma indicação do funcionamento técnico dos recursos digitais, mas também de incentivar os professores a usar o acervo para problematizar narrativas cristalizadas sobre os negros e a aprofundar seus conhecimentos sobre suas experiências históricas de forma que não fariam em outro espaço. Por exemplo, a educadora incentiva os professores a problematizar junto aos alunos as mudanças nos posicionamentos e discursos de e sobre Luther King, a utilizar obras de arte como fontes históricas e explorar o contexto histórico em que os artistas estavam produzindo, ou a pensar o que a negritude pode agregar às características de um super-herói.

O investimento em atividades virtuais é uma das maiores diferenças entre a ação dos setores educativos dos museus aqui analisados, já que no museu paulista a maior parte das intervenções pedagógicas acaba acontecendo de forma presencial e atingindo majoritariamente as escolas que estão nos arredores da cidade de São Paulo. Todavia, o

---

<sup>50</sup> O vídeo foi gravado e transmitido ao vivo em 12 de dezembro de 2018, mas está disponível em [\(308\) Teaching the African American Experience with the Smithsonian Learning Lab - YouTube](#)

museu estadunidense também coloca parte de seu acervo disponível para um encontro presencial com estudante através das *history tours*, em que artefatos e educadores do museu viajam pelo país visitando escolas. De acordo com Orlando Serrano, gerente de programas educacionais, esse é um dos programas mais concorridos da rede Smithsonian, visto que os educadores só conseguem atender anualmente uma pequena parte das escolas que se inscrevem para participar.

A falta de mediadores não atrapalharia o entendimento da exposição pelos visitantes, pois a exposição em si já teria um caráter educativo. De acordo com Orlando Serrano e Candra Flanagan, o NMAAHC teve a montagem de suas exposições feita de forma diferente dos museus mais tradicionais, em que os educadores são convocados depois da exposição já pronta, para criar estratégias e materiais pedagógicos. No caso do museu afro-americano, um *K-12 team*, time de profissionais da educação escolar, participou da elaboração de cada núcleo de exposições ao lado dos curadores e designers. Sua intervenção iria desde a escolha de textos e slogans voltados para chamar atenção de um público que pode estar a passeio, buscando diversão e não propriamente educação, até a inclusão de objetos que possibilitassem aos professores e estudantes fazerem conexões com conteúdos disciplinares do currículo escolar. Segundo eles, tratava-se de criar um circuito “que educa sem dizer que está educando”.

O posicionamento de Serrano e Flanagan encontram eco na perspectiva que Ana Lúcia Lopes faz da exposição do MAB, que considera ter uma dimensão educativa que transpõe a mediação. Segundo ela, a própria seleção das peças induziria os visitantes a fazerem novas leituras sobre grupos e momentos históricos e culturais diversos, a partir da intencionalidade que orientou essas escolhas. Nesses museus, o contato com objetos que evocam memórias afro-brasileiras e afro-americanas subalternizadas e fazem emergir histórias e estéticas insurgentes, que instantaneamente afetariam os visitantes, provocando “movimentos de identificação e reafirmação de valores e experiências tanto no nível social, como no nível individual” (LOPES,2010, p.6).

A partir das seleções feitas pelos educadores do NMAAHC e do MAB e dos professores que buscaram o primeiro como recurso pedagógico para suas aulas, tendo como base os recortes realizados no trabalho de campo, me interessa pôr em diálogo as escolhas por eles feitas. Na medida em que mobilizam muitos aspectos em comum, mesmo estando inseridos em contextos distintos, tais diálogos nos fornecem um retrato significativo dos recursos narrativos movimentados por uma educação antirracista transnacional.

A necessidade de repensar a história da África, a partir de um olhar descolado da experiência do tráfico negreiro, rompendo com a naturalização de imagens de pobreza e miséria desse continente, de valorizar a cultura negra, seja como espaço de resistência e luta, seja como produção de conhecimento, e também, de recuperar e visibilizar as memórias de (re)existência de sujeitos negros que prosperaram em diversas áreas, de forma a rejeitar a ideia estereotipada de que ser negro seria sinônimo de ser escravizado, cruzam a diáspora africana num esforço transnacional por demarcar que a história negra não começou com o tráfico escravista e por associar a identidade negra a imagens de sucesso, superação e prosperidade.

A luta antirracista, dessa forma, faz circular referenciais na diáspora que tem disputado espaço no ensino de história. Nesse sentido, professores, estudantes e movimentos sociais tem pressionado instituições, dentre elas, os museus, para adotar documentos curriculares e iniciativas pedagógicas comprometidas com essa agenda, reivindicando o ensino de história da África e dos africanos na diáspora como um instrumento poderoso no combate ao racismo.

### **O que quer uma educação antirracista?**

O advento da colonização fez com que a Europa se apresentasse como ponto de referência de toda civilização, como fonte de todo conhecimento e cultura, suprimindo e minimizando todas as outras formas saber. Como vimos no primeiro capítulo, as independências políticas nas Américas não significaram um rompimento com essa racionalidade colonial. Racismo, eurocentrismo, supremacia branca foram bases para construção dos currículos escolares e políticas educacionais em todo o continente. Ainda hoje, pratica-se uma educação que apresenta homens brancos europeus como o suprasumo do conhecimento em todas as áreas, seja na educação básica ou na superior. Pensadores e pensadoras negras, quando não totalmente ausentes, fazem parte de uma ínfima exceção, ainda reproduzindo a ideia de que não existe produção de conhecimento fora do paradigma da modernidade ocidental.

A educação formal em países colonizados, como Brasil e Estados Unidos, se institucionalizou impregnada por um processo de inculcação, enculturação e normalização da desumanização dos grupos não-brancos. Esse caráter racista dos sistemas educativos não pode ser visto simplesmente como um efeito colateral da dominação política. Como nos alerta *Al. H.* (2021, p. 12) o racismo nos currículos não foi



espontâneo, pelo contrário, foi cultivado, reproduzido e disseminado por mecanismos culturais, políticos, econômicos e institucionais, solidificando narrativas que racionalizaram e legitimaram, por exemplo, o privilégio de brancos e a privação dos negros. O que é ensinado importa pois influencia as relações sociais, molda privilégio tanto quanto molda a alienação e a desumanização.

Se o racismo tem sido historicamente sustentado e perpetuado pelos sistemas de uma educação colonizada, é preciso investir na criação e propagação de práticas pedagógicas emancipatórias voltadas especificamente para o seu combate. É preciso uma educação antirracista, isto é, profundamente comprometida com a desconstrução de estereótipos que inferiorizam as populações não brancas e com o combate de todos os tipos de práticas racistas. A educação antirracista problematiza os conteúdos curriculares, projetos pedagógicos, relações entre estudantes e professores, com enfoque nas estruturas desiguais de poder que perpetuam o racismo, bem como busca mecanismos teóricos e metodológicos para exterminá-lo.

O antirracismo deveria ser inerente a uma educação emancipadora na medida em que o objetivo do processo educativo é tornar as populações conscientes “do seu próprio *status*, da sua luta de libertação, da sua própria realidade”, combatendo complexos de inferioridade e de superioridade que possam existir entre os grupos raciais tanto no currículo quanto no cotidiano escolar (ASSANE & JULIASSE, 2017, p.216). Como nos lembrou Samora Machel, a escola é um espaço poderoso e fundamental para a mobilização do potencial humano para libertação do pensamento colonial. Na escola podemos trabalhar currículos, bibliografias e pedagogias para ajudar as pessoas a enxergar o racismo, a criticar as epistemologias coloniais e a abandonar as histórias escritas pelos colonizadores, estabelecendo uma ética que rejeite a subalternização e descolonizando o que é ensinado.

Descolonizar as mentes, ao introduzir uma nova linguagem, uma nova humanidade, como escreveu Fanon (1965, p. 18) é o primeiro passo para desnaturalizar as relações de poder e desestabilizar o sistema colonial e mudar a ordem do mundo. Ele ainda afirma que as lutas anticolonial e antirracista não estão isoladas: “Todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato” (FANON, 2008, p.187). Nesse sentido, o combate ao racismo na educação não pode ser dissociado do combate a todo tipo de opressão e da defesa da diversidade e da diferença.

A prática pedagógica antirracista permite que diferentes perspectivas culturais emergjam no contexto educacional, visibilizando discursos de grupos minoritários como as populações indígenas, populações negras, mulheres e população LGBTQIA+. Pensar educação pela lente antirracista é pensar uma educação que põe em contato grupos culturais diversos no espaço escolar, promovendo instabilidade produtiva da mudança cultural: revolucionária e portadora de uma identidade híbrida na medida em que seus elementos estão “presos no tempo descontínuo da tradução e da negociação” (BHABHA, 1998, p.68).

Diferente das noções de multiculturalismo e educação multicultural, que também valorizam a diversidade e a diferença, o diálogo e a coexistência entre as culturas, a educação antirracista enfatiza mais as desigualdades do que simplesmente as diferenças e especificidades étnico-raciais. Ao desnaturalizar as hierarquizações que foram historicamente estabelecidas entre os diferentes grupos, que implicam em tratamentos desiguais a esses indivíduos ainda hoje, ela chama atenção para as relações de poder e privilégios, identificando as estruturas históricas, práticas, atitudes que precisam mudar para combater o racismo.

A liberdade requer visibilidade e reconhecimento, já nos dizia Fanon, por isso a educação antirracista visa fomentar a emergência das histórias silenciadas e negativas pelo racismo e evidenciar as narrativas construídas e protagonizadas por negros e indígenas, de forma que estas disputem espaço nos currículos escolares. Trata-se de indagar os currículos do ponto de vista dos conteúdos próprios de seu campo de conhecimento e tomar uma posição ética sobre as relações racistas e racializadas nos currículos e no cotidiano escolar (PEREIRA, MEINERZ, PACIEVITCH, 2015).

### **MAB e NMAAC: educando para o antirracismo**

Os professores e mediadores entrevistados têm procurado o MAB e o NMAAHC como recurso pedagógico potente para desestabilizar as narrativas eurocentradas. Os trechos das exposições analisados neste trabalho têm sido utilizados para promover o antirracismo, não somente por abordarem eventos históricos sob a perspectiva das populações negras, mas por que ao fazê-lo, também quebram paradigmas estabelecidos pela modernidade europeia, na medida em que impulsionam seus visitantes a reavaliar o papel dos negros nos processos históricos e a perceber a raça enquanto marco fundamental na existência desses sujeitos.

Esses museus têm oferecido suporte para que conteúdos disciplinares de história, e até literatura ou arte sejam trabalhados, seja isoladamente, seja em conjunto a projetos escolares, de modo a desconstruir os argumentos embasados no racismo colonialista e conectar os alunos a histórias com as quais eles podem se identificar e que geralmente não estão nos livros didáticos. Nesse sentido, Flanagan reafirma o compromisso do NMAAHC em conectar seu acervo com a educação formal:

Estamos realmente cientes do que os professores precisam ser capazes de levar isso de volta para suas aulas, compartilhar com os alunos e utilizá-los. Eles precisam ser capazes de conectar com seus padrões e esse tipo de coisa. Queremos ser capazes ... ter conhecimento suficiente para ajudá-los com as conexões que precisam e também com as justificativas que eles possam ter que dar ... e aos alunos, queremos ajudar dando informações e fornecendo conteúdos que talvez eles não recebam no currículo tradicional, da maneira como o currículo tradicional está configurado agora<sup>51</sup>.

A fala de Candra demonstra também a preocupação em atender aos standards, ligados a diretrizes curriculares como o *Common Core* e o *No Child Left Behind*, que são reconhecidas por autores como Love (2019) e Lewis-McCoy (2016) como entraves para o ensino de histórias negras. Ela chega inclusive a falar em ajudar os professores que precisarem se justificar. Tal preocupação faz sentido também no Brasil, onde é igualmente comum que professores tenham que explicar qual a importância da África ou quais as foram as contribuições dos negros para o país sempre que vão explicar algum conteúdo ligado aos afro-brasileiros. Preparar os professores para lidar com esses questionamentos é tão importante quanto a abordagem de conteúdos disciplinares menos acessíveis em materiais didáticos.

O depoimento da professora LaQuesheia já sinaliza para o potencial positivo do trabalho dos educadores do NMAAHC. Ela relata que, embora frequentemente aborde conteúdos sobre história afro-americana em suas aulas, a visita ao museu foi importante para conectar a experiência histórica afro-americana aos conteúdos disciplinares: “O conteúdo do NMAAHC também ajuda o aluno a se conectar com o currículo porque traz uma visão mais profunda sobre aspectos da história que não estão incluídas nos livros didáticos nos dias de hoje.”<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Tradução nossa. Texto original: *We are really aware with what teachers need to be able ... to take this back into their classes, and share with students and utilize it. They need to be able to connect to their standards and that kind of stuff. We want to be able ... to be knowledgeable enough to help them with the connection they need to and also with the justifications that they may have to give ... and the students, we wanna help giving information and providing content that perhaps they would not get in the traditional curriculum, in they way traditional curriculum is set up right now.*

<sup>52</sup> Tradução nossa. Texto original: *The content in NMAAHC also helps the student connect with curriculum because it gives a more indepth look at some history that isn't included in textbooks in today's time.*

Abordar questões sensíveis como são as memórias da escravidão e da segregação é um dos principais elementos que atraem os professores aos museus negros, devido à dificuldade não enfatizar exclusivamente a experiência do cativo, numa relação de dominação que ignora a atuação dos negros como sujeitos ativos, sem, no entanto, cair no perigo de suavizar a face violenta e desumanizadora desses sistemas, o que poderia fortalecer ideias de relativização ou de convivência harmoniosa (SILVA, 2020).

São inúmeros os casos que poderíamos citar em que os dois museus recontam histórias conhecidas do grande público a partir de um novo prisma, que rejeita imagens de submissão e nulidade e destaca a agência dos sujeitos negros. Isso por que, como nos conta Flanagan (2017), os lugares de memória que têm conexões com a escravidão têm explorado maneiras de engajar os visitantes na narrativa da escravidão a fim de inspirar e aprimorar a conversa sobre as relações raciais entre os visitantes contemporâneos.

Os dois museus, por exemplo, problematizam a presença de heróis brancos conduzindo as lutas pela liberdade, como a Princesa Isabel, no caso brasileiro, e o presidente Abraham Lincoln, no estadunidense (Imagem 27). Embora a historiografia já tenha uma sólida produção lhes negando qualquer virtude redentora, essas são figuras ainda muito presentes no imaginário popular sobre a abolição. Desconstruir tais ideias já cristalizadas no senso comum tem sido tarefa árdua para os professores, na qual o acervo dos museus pode auxiliar. O NMAAHC questiona diretamente o papel de Lincoln no fim da escravidão, negando a ele qualquer lugar de protagonismo nesse processo. Já no MAB, ainda que a figura da Princesa Isabel não seja criticada diretamente, há muitas menções aos homens e mulheres negras que defendiam o abolicionismo em diferentes frentes.

No Brasil, os resquícios do mito da democracia racial ainda sustentam uma imagem de que o “romper dos grilhões” teria encerrado as lutas dos negros, dentre outras percepções nocivas, como a de que o racismo não existe. Nesse sentido, a integração das manifestações culturais vista nos museus, além de trazer visibilidade a multiplicidade de formas de resistir acionadas pelas populações negras, visibiliza também a da luta antirracista no período pós-abolição, especialmente no Brasil, onde a ausência de uma legislação que oficializasse a discriminação racial fora enganosamente tomada como sinônimo de harmonia.

No MAB, o tom da luta antirracista que perpassa todos os núcleos da exposição parece ser a busca pela reparação. Ainda que não seja um museu estritamente histórico, e por isso não siga uma cronologia oficial, como nas galerias históricas do NMAAHC, o período de vigência do sistema escravista se destaca de forma a explicitar as marcas que

deixou na experiência cultural, artística da população negra. O museu não se furta em abordar as dores que atravessam a trajetória dos homens e mulheres negros que ajudaram a construir esse país. Escravidão, resistência e liberdade se entrecruzam nas salas de exposição a fim de explicitar as “heranças” de dor e de luta que ainda afetam a vida dos negros no Brasil.

A narrativa do NMAAHC, por sua vez, celebra as conquistas da luta antirracista. O encerramento das galerias históricas com a posse do presidente Obama, em que ele e a primeira dama Michelle acenam para o público é um dos momentos em que podemos sentir esse clima comemorativo. A mensagem parece ser: “Vencemos o racismo e a prova disso é que elegemos um presidente afro-americano”. O enfoque na carreira de Oprah Winfrey (Imagem 26), que dá nome ao teatro do museu, também reforça essa ideia de que as adversidades foram vencidas e que o presente fazia parte de uma nova era.

Ao trazer em suas narrativas uma concepção de luta antirracista constante, contingente, diversa e presente em todos os aspectos de sua existência, as exposições do MAB e do NMAAHC invalidam imagens das populações negras imobilizadas e anuladas sob o estigma da opressão, que resumiam suas trajetórias ao horror e à violência. Nessa abordagem, os museus evidenciam que as populações negras na diáspora, enquanto sujeitos subalternizados pelo ideário colonial sempre encontraram possibilidades de agência individual ou coletiva, de acordo com as contingências e possibilidades com as quais precisam lidar.

Perceber nos museus a continuidade da luta antirracista, nas rodas de samba, nos clubes, na imprensa, no ativismo não só faz emergir histórias subalternizadas pela narrativa tradicional, mas traz à tona como essa luta tem sido coletiva, contínua e foi levada a cabo por homens e mulheres comuns, agentes híbridos na luta antirracista, que segundo Bhabha (1998, p. 58), são aqueles que encontram suas vozes em uma dialética que não aceita hegemonia ou soberanias culturais, pois “usam a cultura parcial da qual emergiram para construir visões de comunidade e versões de memória histórica que atribuem uma forma narrativa às posições minoritárias que ocupam; o externo do interno: a parte no todo”.

Integrar as manifestações culturais a suas narrativas, com toda a gama de exemplos de resistência que trazem, criam novas representações junto aos estudantes, em que sujeitos negros ocupam diferentes lugares sociais e desempenham as mais diversas atividades, não foram apenas conduzidos por um projeto de nação que lhes relegava um lugar subalterno. Assim como Pereira e Roza (2012, p. 103), acredito que o “estudo dessas

imbricações, e das negociações feitas, na história, pode ser um primeiro passo para que estudantes e professores venham a compreender a trajetória histórica das práticas culturais, suplantando preconceitos comumente manifestos em relação a elas”. Assim, acreditamos que o contato com os acervos MAB e do NMAAHC impactam as visões do senso comum e abrem portas para um novo imaginário sobre o passado das populações negras na diáspora.

A escola tem um papel central na inserção do estudante no universo de compreensão da luta pelo exercício pleno de direitos, dos quais os negros foram excluídos durante séculos. Novas metodologias de ensino e novos espaços de educação têm sido acionados no sentido de implementar diretrizes curriculares mais democráticas como Lei 10.639/03, e das possibilidades que oferecem para educar para o antirracismo através do conhecimento e valorização da história e a cultura afro-brasileira.

Dispositivos como a Lei 10.639 de 2003 ou o National History Standards foram revolucionários em suas propostas de descolonizar os currículos escolares, no entanto, como foi apontado anteriormente, não há um mecanismo legal que zele pela garantia de sua adoção. Mesmo a Lei 10.639/03 não prevê, por exemplo, nenhum tipo de fiscalização para o seu cumprimento, de forma que, como afirma Pereira (2011, p.43), os professores são agentes da lei. São eles que estão comprometidos em resgatar histórias negras e podem mobilizá-las para a construção de uma prática pedagógica antirracista.

Os professores são produtores de narrativas históricas, pois “explicam enquanto narram”, “explicam ao organizar uma intriga compreensível” para auxiliar os alunos a atribuir sentido aos fatos e processos em estudo (MONTEIRO, 2012, p.9). Eles estão na linha de frente da luta por uma educação democrática, que não pode existir sem a quebra da tradição colonial e racista no qual os currículos foram elaborados.

Professores, alunos, familiares, ou seja, a comunidade escolar, são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, e estabelecem entre si relações com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação, de forma que a história ensinada em sala de aula se configura como um “terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado comum e legitimado nas aulas dessa disciplina” (GABRIEL & COSTA, 2010, p. 94).

Esse processo de identificação é fundamental para a implementação de uma educação antirracista, uma vez que a implementação de um currículo pós-colonial

depende em grande medida de sua atuação. Durante o trabalho de campo, observando o cotidiano dos museus, o engajamento dos professores em viabilizar a visita e aproveitar ao máximo os recursos que o museu oferecia, mesmo quando não houve tempo ou condições de uma preparação adequada, foi notável. Tanto o museu na cidade de São Paulo quanto o de Washington D.C. não ocupam espaços acessíveis, geográfica e economicamente, aos estudantes de escolas públicas e periféricas. Financiar o ônibus, conseguir as autorizações da direção escolar e dos responsáveis dos alunos demanda um trabalho desgastante que por vezes desmotiva esse tipo de atividade pedagógica.

Por outro lado, a possibilidade de estar diante de um acervo que traz uma abordagem diferente de tudo o que os alunos estavam acostumados a ver sobre o passado de seus ancestrais, sejam eles negros ou brancos, foi mencionada na fala e nos questionários de todos os professores abordados, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Esse fato que demonstra, por um lado a carência de materiais didáticos que contemplem as histórias negras de maneira adequada, e por outro o compromisso dos professores em subverter a essa realidade.

Acredito no potencial descolonizador e antirracista da atuação do professor frente a uma organização curricular de base eurocêntrica, uma vez que o currículo não é uma realidade previamente definida pelas listas de conteúdo. Os professores podem subverter e inovar, munidos de conhecimentos da teoria da história, da historiografia, do campo curricular e do ensino de história, e do domínio sobre o seu fazer. No âmbito das lutas por uma educação antirracista, evidencio seu papel chave, enquanto autor de suas aulas e intelectual produtor de novas narrativas históricas, por meio de uma “aula como um texto.” (MATTOS, 2007, p.11-12).

Nesse espaço-tempo que é o currículo, se mesclam saberes legitimados e os outros saberes, os subalternizados, expondo a fluidez das fronteiras entre as culturas e tornando menos estáticas as relações de poder. O “híbrido cultural que é o currículo tanto fortalece certos grupos, como potencializa resistências”, constituindo assim, práticas ambivalentes que “incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” e cuja tensão gera uma zona de ambivalência, um “espaço-tempo liminar em que é possível pensar a existência do outro” que não é visto pelas culturas legitimadas no currículo, mas está nele (MACEDO, 2006, p. 290).

## **Considerações finais**

Neste trabalho buscamos entender quais narrativas têm sido mobilizadas para educar sobre o passado das populações negras e para o antirracismo na diáspora. Para isso, analisamos dois museus negros, no Brasil e nos Estados Unidos. No processo de investigação, ficaram evidentes os diálogos racializados (atravessados pelo elemento raça) travados entre os dois países, seja no tocante às teorias raciais do século XIX e XX, seja no impacto que tais teorias tiveram nos currículos escolares e nas políticas educacionais, seja nas articulações para combater o racismo transnacionalmente.

Embora, esses países tenham tratado a diversidade racial de forma diferente, um instaurando legalmente a separação das raças e o outro investindo em uma visão positiva da miscigenação, concluímos que seus currículos de história não apresentam grandes disparidades. Mesmo com os momentos históricos protagonizados pelos afro-americanos na história ainda presentes na memória recente da nação, através de testemunhas oculares e de representações na mídia, o que poderia significar uma presença maior de tais eventos nas salas de aula, a história negra nos currículos estadunidenses permanece marginalizada tal como nas escolas brasileiras.

Tanto nas escolas brasileiras e estadunidenses se encontram sem dificuldades materiais didáticos, ou mesmo explicações professorais que isolam a cultura negra sob o signo do exótico, e cujas narrativas estão centradas nos eventos tidos como os mais importantes para uma ideia de “humanidade”, que correspondem a uma existência branca, ocidental, masculina e cristã. Nessas escolas, a história negra aparece de forma pontual, isolada da narrativa principal. Essas semelhanças não podem ser lidas como coincidência. Elas evidenciam a permanência marcante da colonialidade, isto é, de uma epistemologia colonial que subsistiu ao fim do colonialismo, por isso, racista e eurocêntrica, não só nos currículos, mas nas maneiras como contamos e ensinamos sobre a história das populações negras na diáspora.

Neste trabalho, se o diálogo entre o ensino de história no Brasil e nos Estados Unidos, por um lado, sinaliza para a transnacionalidade dos efeitos da colonização, como a produção e manutenção de princípios eurocêntricos e supremacistas brancos e a exclusão e marginalização das pessoas negra dos lugares de memória, por outro lado, também tornou evidentes as articulações do movimento negro para disputar esse campo como importante ferramenta para combater o racismo.



Num breve panorama do século XX, ficou evidente que os movimentos negros na diáspora estiveram engajados em fazer lembrar suas tradições, homenagear sua ancestralidade, preservar suas memórias, contar suas histórias, vê-las reconhecidas como parte de uma narrativa nacional. E para isso mobilizaram diferentes estratégias, desde as colunas de jornal até a fundação de museus comunitários e a reivindicação da história e cultura da África e dos africanos na diáspora como um componente curricular na educação básica. Tais mobilizações partiram da compreensão de que o ensino dessas histórias viabilizaria a construção de conhecimento capaz de empoderar as populações negras sobre seu passado, visto assim de uma perspectiva positiva, bem como, de desmontar os argumentos racistas.

A demanda pela institucionalização do ensino de histórias negras, e assim sua visibilização e valorização tem acontecido em todos os níveis. Desde as recomendações e protocolos da ONU, como parte do movimento de reparação as populações escravizadas, até o movimento negro, que na esfera nacional tem pressionado os órgãos responsáveis em cada país para criar mecanismos que garantam a inclusão dessas narrativas. Iniciativas como a Lei 10.639/03 e os NHS, que embora tenham tido amplitudes e desdobramentos nacionais diferenciados, compartilham tais objetivos de democratizar os currículos através da promoção da história e da cultura afro-brasileira e afro-americana, respectivamente.

A Lei 10.639/03 no Brasil, mais do que os NHS, impactou as comunidades escolares, legitimando e impulsionando estratégias pedagógicas e produção de materiais didáticos que rompessem com a abordagem tradicional e colonizada. No bojo da emergência de narrativas afro-protagonizadas, os museus também foram afetados e se reinventaram para atender a referida lei e reformularem seus conteúdos a fim de que as populações negras se vissem representadas. Nessa pesquisa, constatei o quanto essas instituições foram importantes lugares de memória e educação para as comunidades negras na diáspora. Tanto os museus negros locais quanto os museus negros criados recentemente pelos poderes públicos são frutos de articulações dos movimentos negros na diáspora e têm, desde o planejamento, um compromisso em, através de seus acervos, resgatar memória e histórias que foram subalternizadas.

O MAB e NMAAHC, estudados para esta pesquisa, são exemplos de museus que foram erguidos através de anos de negociações para superar barreiras similares, apesar de estarem em países diferentes e de o segundo dispor de recursos exponencialmente maiores. A dificuldade em angariar verbas e obter apoio e reconhecimento do governo,

os ataques sofridos por terem sua localização em áreas de prestígio, obtenção de parte do acervo através de doações são alguns dos aspectos que aproximam as duas instituições e revelam a dificuldade de se edificar um museu de grande porte que fosse dedicado à experiência histórica e cultural negra.

Os problemas enfrentados na implementação dos dois museus e as semelhanças no processo são marcas da colonialidade, que persiste apesar dos avanços e operam em diversos âmbitos, como vimos ao longo deste trabalho, para silenciar perspectivas históricas e culturais não-hegemônicas. À guisa de uma conclusão, preciso apontar que essas questões não estão resolvidas e tais lugares ainda pelem para se manterem funcionando e sua principal base de apoio segue sendo a comunidade negra. Ambos têm sido amplamente procurados, por jovens e adultos, famílias e escolas, por oferecer uma narrativa outra, em que os historicamente subalternizados falam, e são apresentados como agentes de sua própria história.

As conquistas no campo do currículo escolar, a partir da implementação de instrumentos como a Lei 10.639/03, e a superação do uso eurocêntrico da categoria patrimônio e dos museus como instrumentos para a perpetuação do discurso colonial, através da institucionalização dos museus afro, constituem um marco na luta transnacional contra o racismo e configuram um panorama favorável para uma educação antirracista. Educar sobre o passado das populações negras, isto é, promover o ensino de história das populações negras, foi um dos compromissos assumidos pelo Museu Afro Brasil e pelo NMAAHC desde que eles começaram a ser planejados.

Os dois museus mantêm uma densa estrutura de programas educativos adequados ao público alvo que pretendem atingir. O MAB, por exemplo, prioriza a realização de oficinas e visitas guiadas por mediadores, atendendo as escolas da cidade, o NMAAHC, cujo o alcance é nacional, tem investido principalmente em disponibilizar seu acervo digitalmente e capacitar professores para explorá-lo junto a seus alunos.

No trabalho de campo, observei professores e mediadores acionando seus acervos para construir novas imagens sobre o continente africano, e sobre os africanos, ocupando outros lugares além do de escravizado; pensando a escravidão e o racismo com elementos estruturais na história nacional, ao mesmo tempo em que destacam as múltiplas formas de resistência e superação; incorporando práticas culturais que indicavam a agência híbrida e contingente desses sujeitos na luta antirracista. Concluo apontando que a mobilização desses conteúdos disciplinares constitui um movimento transnacional no

ensino de histórias negras construídos nesses museus, e que tem embasado projetos que educam para além dele.

Pensar o ensino de histórias negras em perspectiva transnacional suscita muito mais questões do que a presente pesquisa se propõe a responder. O extenso e rico acervo dos dois museus podem ser analisados sob diferentes óticas teóricas e metodológicas, de forma que muitas questões tangenciadas nesse trabalho permanecem sem resposta. Acredito que o uso dos museus negros como potência educativa é uma frente de pesquisa fértil e em crescimento nesse campo. O ensino história e da cultura negra como tem sido realizado nos dois museus que aqui foram analisados, em que as narrativas estão contrastadas, confrontadas e em diálogo com outras formas de abordagem históricas e culturais, nos parece um caminho favorável para edificar a diversidade cultural e a diferença, colaborando para a criação e para o reconhecimento de espaços plurais, de negociações e livres de estereótipos.

## Referências Bibliográficas

Λ. ρ. *On a Colonial Education*. Sisyphus Journal of Education. Volume 9, 2021, pp. 07-19.

ABREU, Martha. Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. In: ABREU, Martha, SOIHER, Raquel, GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro e relações raciais no Brasil: produção de conhecimento através de material didático na internet. Texto apresentado no XVII Congreso Internacional de Historia Oral: Los retos de la historia oral en el siglo XXI: diversidades, desigualdades y la construcción de identidades, Buenos Aires, 2012.

ANDREWS, George Reid. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. *Lua Nova*, Jun 1985, vol.2, no.1, p.52-56.

\_\_\_\_\_. *Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano*. *Estudos Avançados* 11, 1997

\_\_\_\_\_. *América Afro-Latina*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ANDREWS, George Reid & FUENTE, Alejandro de la. *Estudios afro-latino-americanos: uma introdução*. Buenos Aires, CLACSO, 2018.

ARAUJO, Ricardo Benzaquen. *Guerra e paz: Casa-grande e senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

ARAÚJO, Emanuel. *Negras memórias, O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão*. *Estudos avançados*, nº18, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Museu Afro Brasil. Comunicação & Educação*. Ano XV, nº1, 2010.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Achieving quality education for Indigenous peoples and Blacks in Brazil*. In: BANKS, James A. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, 2009.

ASSANE, Adelino Inácio & JULIASSE, Arlindo Cornélio Ntunduatha. *Escola como uma base para o povo tomar o poder? Diálogo entre Samora Machel e Paulo freire*. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, ano 4, n.7, p.209-227, jul./dez. 2017.

AUTRY, Robin. *Desegregating the past: the public life of memory in the United States and South Africa*. Columbia University Press, 2017.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CABRAL, Amílcar. Guiné Bissáu: Nação africana forjada na luta. Publicações Nova aurora. Lisboa, 1974.

BENTON-SHORT, Lisa. Extending the National Narrative: The MLK Memorial and the Museum of African American History and Culture. *In*: ADEN, Roger . C. US public memory, rhetoric, and the National Mall. Lexington Books, 2018.

BROOKS, LeRonn P. Past / Present / Future Memory, Legislation, and the National Museum of African American History and Culture. *Callaloo*, Volume 38, Number 4, 2015, pp. 711-728.

BROWN, Timothy J. Public memory as contested site: the struggle for existence at the National Museum of African American History and Culture. *In*: ADEN, Roger . C. US public memory, rhetoric, and the National Mall. Lexington Books, 2018

BURNS, A. Andrea. From storefront to monument: Tracing the public history of the black museum movement. University of Massachusetts Press, 2013.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: Etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*. São Paulo, 2001.

DÁVILA, Jerry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEAN, David. Museum Exhibition: Theory and Practice. Universidade de Michigan, Routledge, 1994.

DILLON, S. Possessed by death: The neoliberal carceral state, Black feminism, and the afterlife of slavery. *Radical History Review*, pp.113-125, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUBOIS, W. E. B. As almas da gente negra. Lacerda ED. Rio de Janeiro, 1999.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro à sociedade de classes. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FLANAGAN, Candra. Taking the Next Step: Confronting the Legacies of Slavery at Historic Sites, *Journal of Museum Education*, 42:1, 54-68, 2017.

FONSECA, Ana Carla Hansen da. Museu Afro Brasil: a querela da identidade. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, n. 10, ago. 2017.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.

GOLDING, Vivien. *Learning at the Museum Frontiers. Identity, Race and Power*. Ashgate Publishing Company, 2009.

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

\_\_\_\_\_. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, José Reginaldo. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R. e CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: v.1, nº2, 1988, p. 264-275.

GONÇALVES, Luiz Alberto & SILVA, Petronilha Beatriz. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, 2000.

GROSGOUEL, Ramon & BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. Vol. 31, nº1, 2016.

HALL, Stuart. “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”. In: HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HARTOG, F. *Régimes d’historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Editions du Seuil, 2003.

HEYMANN, Luciana. O “devoir de memoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro, CPDOC, 2006.

HICKLING-HUDSON, Anne & AHLQUIST, Roberta. Contesting the curriculum in the schooling of indigenous children in Australia and the USA: from Eurocentrism to culturally powerful pedagogies. *Comparative Education Review*, Vol 47, No. 1, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Martins e Fontes, São Paulo, 2013.

HUDSON, J. Blaine. The African Diaspora and the "Black Atlantic": An African American Perspective. *Negro History Bulletin*, Vol. 60, No. 4 (October - December 1997), pp. 7-14.

HUNT, L. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KLETCHKA, Dana Carlisle. Toward Post-Critical Museologies in U.S. Art Museums. *Art Museums, Studies in Art Education*, 59:4, 297-310, 2018.

KING, LaGarrett J. When Lions Write History: Black History Textbooks, African-American Educators, & the Alternative Black Curriculum in Social Studies Education, 1890-1940. *Multicultural Education*, v22 n1 p2-11, 2014.

LEWIS-MCCOY, R. L'Heureux. Our kids; whose history? *Ebony*, 2016.

LOEWEN, James W. Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong. Touchstone Books, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, POLÍTICA E CURRÍCULO. *Sociedade & Culturas*, no 39, 2013, 7-23.

LOPES, Ana Lúcia. A dimensão educativa do Museu Afro Brasil. Catálogo do Museu Afro Brasil, J.Safra Instituto Cultural, São Paulo, 2010.

LOVE, Bettina L. We Want to Do More Than Survive: Abolitionist Teaching and the Pursuit of Educational Freedom. Beacon Press, 2019.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

MEINERZ, Carla; PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton. Viver e pensar a docência em história diante das demandas sociais e indenitárias do século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015.

MELLO, Janaina Cardoso de. A representação social da escravidão nos museus brasileiros: interfaces entre a Museologia e a História. *São Paulo. Sankofa*, v. 6, n. 10, p. 43-59, 2013. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88893/0>

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. 1. ed. São Paulo: Annablume Editora/FAPESP, 2012.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. Vitória (ES): GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo. Editora Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, 1992.

NASH, Gary B. *History on trial: culture wars and the teaching of the past*. Vintage Books Edition, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*

(Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

OLIVEIRA, Amurabi. A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre. *Universitas Humanística*, 81, 305-329. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.rere>

PEREIRA, Amílcar Araujo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*. São Paulo, v.1, n.1, 2012.

\_\_\_\_\_. Black Lives Matter nos Currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 122-143, 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROZA, L.M. & PEREIRA, J.S.P. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*. São Paulo, v.1, n.1, 2012.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Canibalismo da memória: o negro nos museus brasileiros. *Museus: antropofagia da memória e do patrimônio*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro: Iphan, n. 31, 2005.

SMEDLEY, Audrey. Race and the Construction of Human Identity. *American Anthropologist*, Vol. 100, No. 3, 1998), pp. 690-702

SIDDLE WALKER, Vanessa. Valued Segregated Schools for African American Children in the South, 1935-1969: A Review of Common Themes and Characteristics. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 3, 2000. pp. 253-285.

SIMMONS, J. E. *Museums: A history*. London: Rowman & Littlefield, 2016.

SILVA, Jessika Rezende Souza da. Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro do Rio de Janeiro. *PerCursos*, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 155 - 189, 2020.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Relume-Dumará: Fundação Ford, Rio de Janeiro, 2003.

VASSALO, Simone P. & CÁRCERES, Luz Stella. Museu da Escravidão e da Liberdade no Rio de Janeiro. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 47-80, jan./abr. 2019.

VIANA, Larissa Moreira. O Atlântico Negro: narrativas acadêmicas e questões para o ensino de história das Américas. *Fronteiras & Debates*. Macapá, v. 3, n. 2, jul./dez. 2016.

ZANIRATO, Sílvia Helena. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. *Rev. CPC*, v.13, n.25, p.7-33, jan./set. 2018.



ZUBARAN, Maria Angélica & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Interloquções sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnicoracial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, 2012.

WINANT, Howard. Racial Conditions: Politics, Theory, Comparisons, University of Minnesota Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Racial Democracy and Racial Identity. Comparing the United States and Brazil. In: HANCHARD, Michael. Racial Politics in Contemporary Brazil. Duke University Press, 1999.

## Anexo 1 – Modelo de formulário respondido pelos professores em Washington D.C.

30/07/2019

Pedagogical uses of the National Museum of African American History and Culture exhibition

### Pedagogical uses of the National Museum of African American History and Culture exhibition

This form is part of my PhD research at the Federal University of Rio de Janeiro in partnership with New York University, whose title is "Decolonizing the curriculum: History teaching and anti-racism in the Afro Brazil Museum (São Paulo) and in the National Museum of African American History and Culture (Washington ) ". My research aims to analyze the pedagogical uses of the historical narratives produced in the long term exhibitions of both museums. By responding, you agree that your answers may be used in my dissertation. You are not required to identify yourself.

\* Required

1. Briefly describe your school and class (ages, grade, state, neighborhood and other information you deem necessary): \*

---

---

---

---

---

2. Comment briefly on the process of taking students to the museum (logistics, motivations):

---

---

---

---

---

3. Have you visited the NMAAHC before you went with your students?

Mark only one oval.

- Yes  
 No

4. Why did you choose to visit the NMAAHC ?

---

---

---

---

---

5. Does the visit to the museum have any relation to your classes or any pedagogical project being developed at your school?

---

---

---

---

---

6. Was there any evaluation of the visit with the students? If so, how was it done?

---

---

---

---

---

7. How often do you approach African American History in your classes?

Mark only one oval.

- Always
- Sometimes
- Never

8. Does national educational policies like the No Child Left Behind Act and the Common Core State Standards Initiative have any bearing on your answer to the previous question? Why?

---

---

---

---

---

9. Did you consider the language used in the museum texts appropriate for the understanding of your students?

Mark only one oval.

- Yes
- No

10. Would you consider easy to relate the content of the NMAAHC exhibition to the school curriculum? Why?

---

---

---

---

---

11. In your perception, which parts of the exhibit have aroused the students' interest?

---

---

---

---

---

12. Comment on the pedagogical potential of the NMAAHC in your point of view.

---

---

---

---

---

13. If you had to select a piece of the NMAAHC exhibition to plan a lesson for your students, what pieces would you choose?

---

---

---

---

---

14. Do you know the educational resources offered by the Smithsonian Learning Lab?

*Mark only one oval.*

- Yes  
 No

15. Have you participated in the programs for educators offered by the NMAAHC Center for Teaching and Learning? If so, which one? Did you use the information you learned in your classroom?

---

---

---

---

---

16. Have you participated in any educational program of another Smithsonian Museum? If so, which one? Did you use the information you learned in your classroom?

---

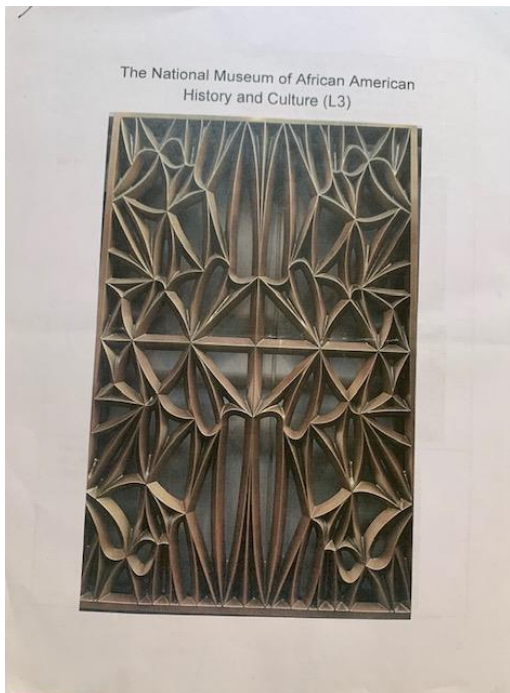
---

---

---

---

## Anexo 2 – Material didático da Professora Jennifer Altman



There are 6 floors that we will visit in this museum. They are bolded below. In order from top to bottom the floors are:

- **L4 Culture Galleries**
- **L3 Community Galleries START HERE**
- L2 Explore More - SKIP THIS FLOOR
- L1 Heritage Hall - Main Floor - we will not visit the rooms on this floor
- Concourse: Entrance to History Galleries and Contemplative Court
- C1 A Changing America: 1968 and Beyond
- C2 Defending Freedom, Defining Freedom: The Era of Segregation 1876-1968
- C3 Slavery and Freedom, 1400-1877

Begin on L3: once on the main floor, go up two escalator flights. Then enter the Community Galleries (20 min)

Sports have a unique role in American culture. Through much of the nation's history, African Americans were systematically denied opportunities to participate at the highest levels of competition. Yet sports were also among the earliest and most high-profile spaces to accept African Americans on terms of relative equality. For African Americans, sports records and individual accomplishments matter, but it's the political and social implications of sports that have transformed the world.

**1 Sports Exhibit**  
As you enter, take the path on the left towards the Sports exhibit. Watch some of the video.

**2 Turn left and walk under the video**  
Explore the exhibit!

Watch the video in the basketball room with the Michael Jordan statue and title "Beyond the Court."

Now go to L4 - go up one escalator flight from the Community Galleries. Then enter the Culture Galleries (30 min)

Prior to the mid-1960's, African Americans appeared in popular culture as musical entertainers, sports figures, and in stereotypical servant roles on screen. Empowered by the black cultural movement, African Americans increasingly demanded more roles and more realistic images of their lives, both in mainstream and in black media.

There are three great exhibits on this floor. You may wander and pause at your leisure:

1. Film, TV and Theater;
2. Music;
3. Visual Art.

Entrances for these are around the edge of the circular exhibit you see as you enter the Culture Galleries.

Be sure to share time with other students at the various exhibits and activities.


Now go to C3 - go down the escalator from the main floor. Take the large group elevator to the bottom floor.

**FLOOR C3: SLAVERY AND FREEDOM 1400-1877 (25-35 minutes)**

Five hundred years ago, a new form of slavery transformed Africa, Europe and the Americas. For the first time, people saw other human beings as commodities—things to be bought, sold and exploited to make enormous profits. This system changed the world.

The United States was created in this context, forged by slavery as well as a radical new concept, freedom.

1. *Africa and an Emerging Global Economy*  
Watch the video across from the elevator.



2. *Middle Passage*  
Walk down the hallway to the left. On the right will be a low-ceilinged, dark corridor labeled the "Middle Passage".

**WRITE:**  
After you pass through the passageway, jot down 3 words that describe the room or how you felt in the room.

A. \_\_\_\_\_  
B. \_\_\_\_\_  
C. \_\_\_\_\_


3. *Enslaving Colonial America + Transatlantic Slave Trade*  
Do not dwell on this exhibit.

**LOOK FOR:**  
Find one piece of information that is new to you.

4. *The Paradox of Liberty*  
Go to the large open room with the statue of Thomas Jefferson in front of a wall that says "Declaration of Independence."  
Walk all the way around the display, behind Jefferson.


**WRITE:**  
Choose two details in the exhibit that you notice. Describe them.

A. \_\_\_\_\_  
B. \_\_\_\_\_



5. *Floor C3 → Floor C2*  
Walk around the log cabin.  
Skip the other exhibits on floor C3.  
Go up the ramp up to C2.  
You will see an airplane high overhead.  
Skip the video at the turn in the ramp.

**WALK TOWARD THE PLANE OVERHEAD**



**FLOOR C2: SEGREGATION 1876-1968 (50 - 60 min)**


Jim Crow laws separated white and black people in public places. Beginning in the late 1800s, they built on black codes and dictated where African Americans could go to school, sit on trains, eat in restaurants, drink at water fountains, or use library books, among many other restrictions. Most often the facilities reserved for use by African Americans were inferior in quality. Jim Crow laws remained in effect in the United States until the passage of the 1964 Civil Rights Act.

6. Turn left to enter the "Jim Crow Era" room, across from the model of the log house.

Explore this first room only.

**LOOK FOR:**  
Find one piece of information that is familiar to you.  
Find one piece of information that is new to you.

Explore this room and exit through the same door you came in. If you get to DuBois, Ida B. Wells and Booker T. Washington, you went too far. Turn around.




7. Pass the "Black Codes" plaque on the left. Walk under the "Exhibit Continues" sign. There are four different exhibits to see (labeled A, B, C, and D on the next page). You may explore them in any order and must visit each one. They are listed on the next page.


**WRITE:**  
As you visit these four exhibits, record two things that you learn:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_


**A. Interactive Lunchcounter**  
Explore this exhibit.




**B. The Modern Civil Rights Movement room:**  
Go to the left of the "Greensboro Lunchcounter" sign. Then, turn right to explore the exhibit.  
Do NOT turn left towards the exhibit on African Americans and WWI.



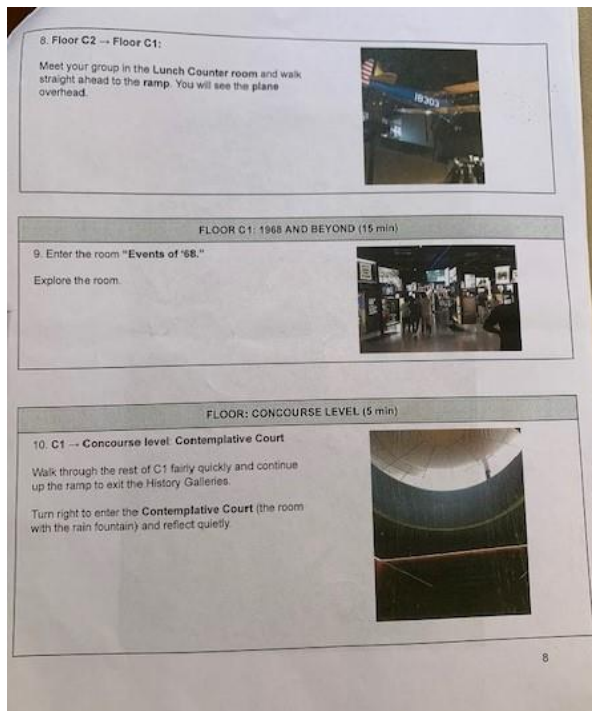
**C. Video: The Struggle for the Soul of America**  
Viewing area with benches is located directly behind the Guard Tower.  
Follow the path on either side of the Guard Tower.  
The Guard Tower is at the end of the room, in front of the red background.  
Watch the video.



**D. Emmett Till Memorial**  
Pass to the left of the guard tower, walk down the short hallway and turn left.  
**Note: no photographs and no talking are allowed.** There may be a long line for this; please wait respectfully to see the exhibit.  
**WRITE:**  
One or two thoughts about being in this exhibit.  
\_\_\_\_\_



7



### Anexo 3 – Imagens

As fotografias abaixo foram feitas pela autora no espaço do Museu Afro Brasil e do NMAAHC entre agosto de 2017 e julho de 2019.

#### Imagem 1





Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

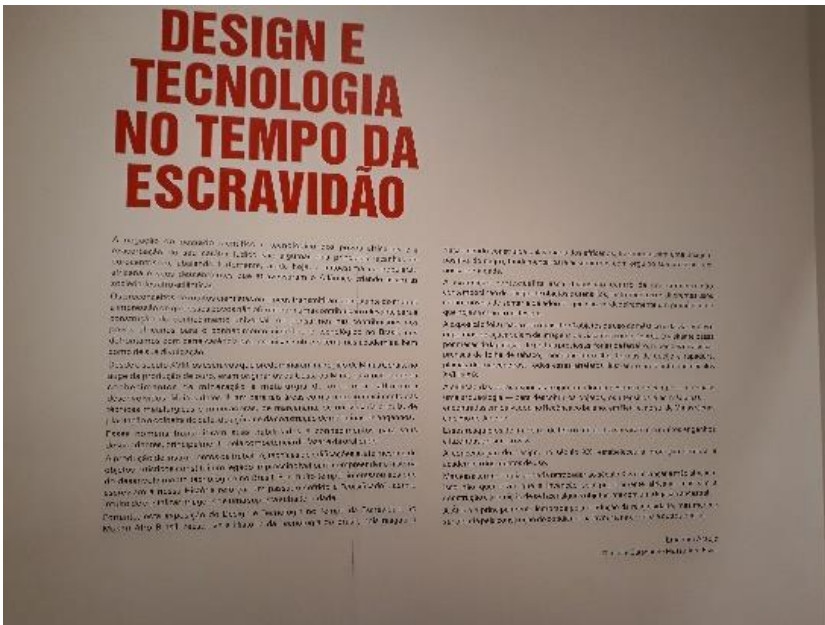




Imagem 5



Imagem 6

Imagem 7





Imagem 8

Imagem 9

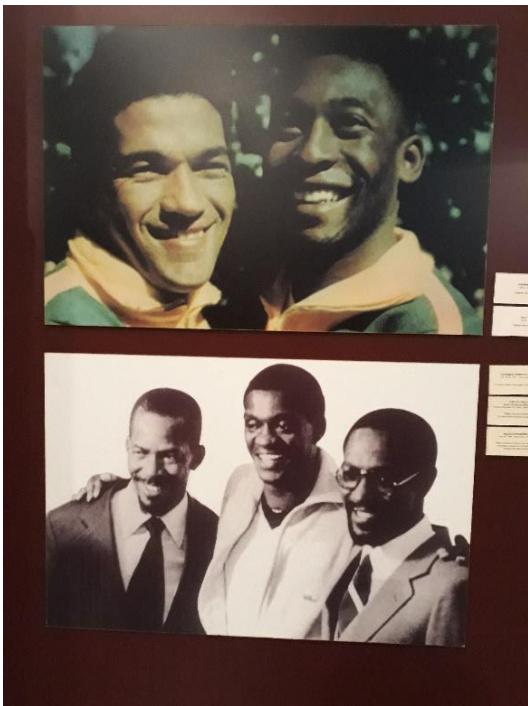


Imagem 10

## Africa and an Emerging Global Economy

In the 1400s Africans did not see themselves as "African." The continent included many city- and nation-states, and like Europe, it was made up of diverse societies. The people of one region might have little in common with their neighbors. The majority of enslaved Africans came from the western coast. These regions were known for their centers of learning, military prowess, vast empires, and diverse faiths. They traded with societies as far away as Asia and Europe.

### THE WORLD IN 1400

- Slavery was everywhere.
- The trade in gold, salt, and spices far exceeded the trade in slaves.
- Slavery was not based on perceptions of race.
- Slavery was a temporary status.

Imagem 11



Imagem 12

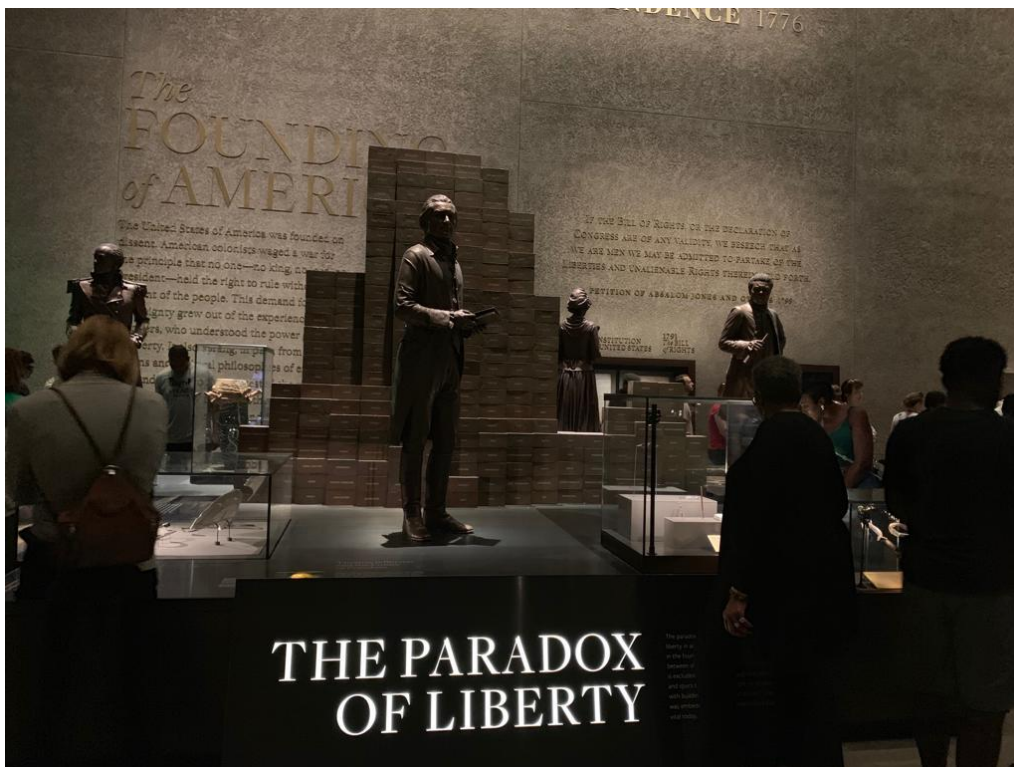


Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15



Imagem 16

Imagen 17



Imagen 18



Imagen 20

Imagen 19

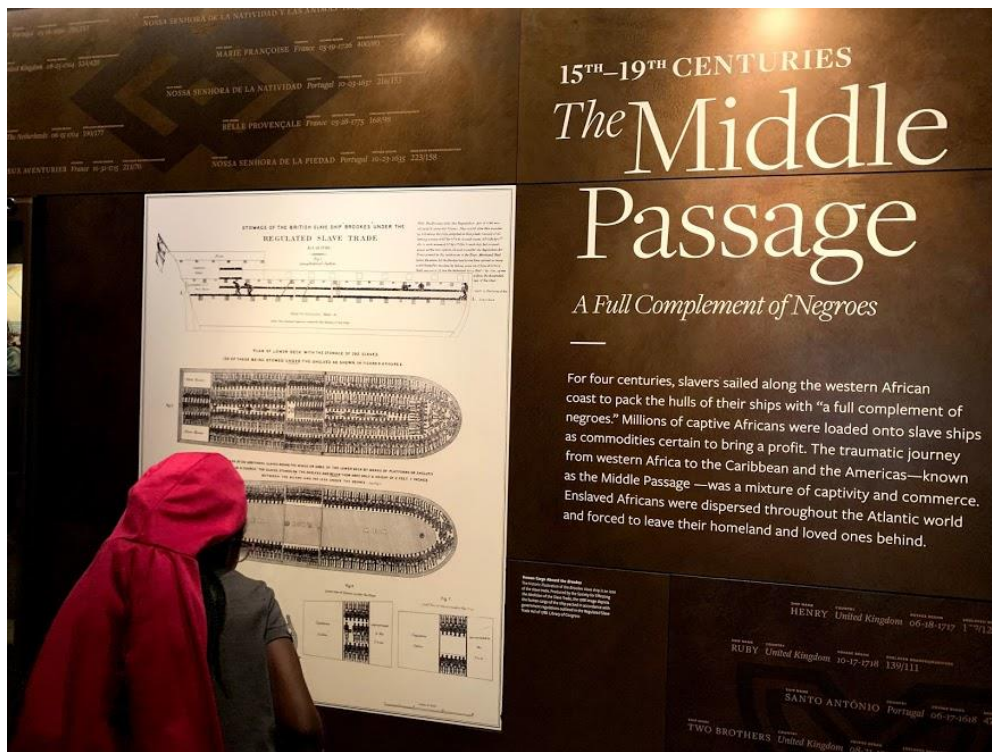




Imagem 20



Imagem 21



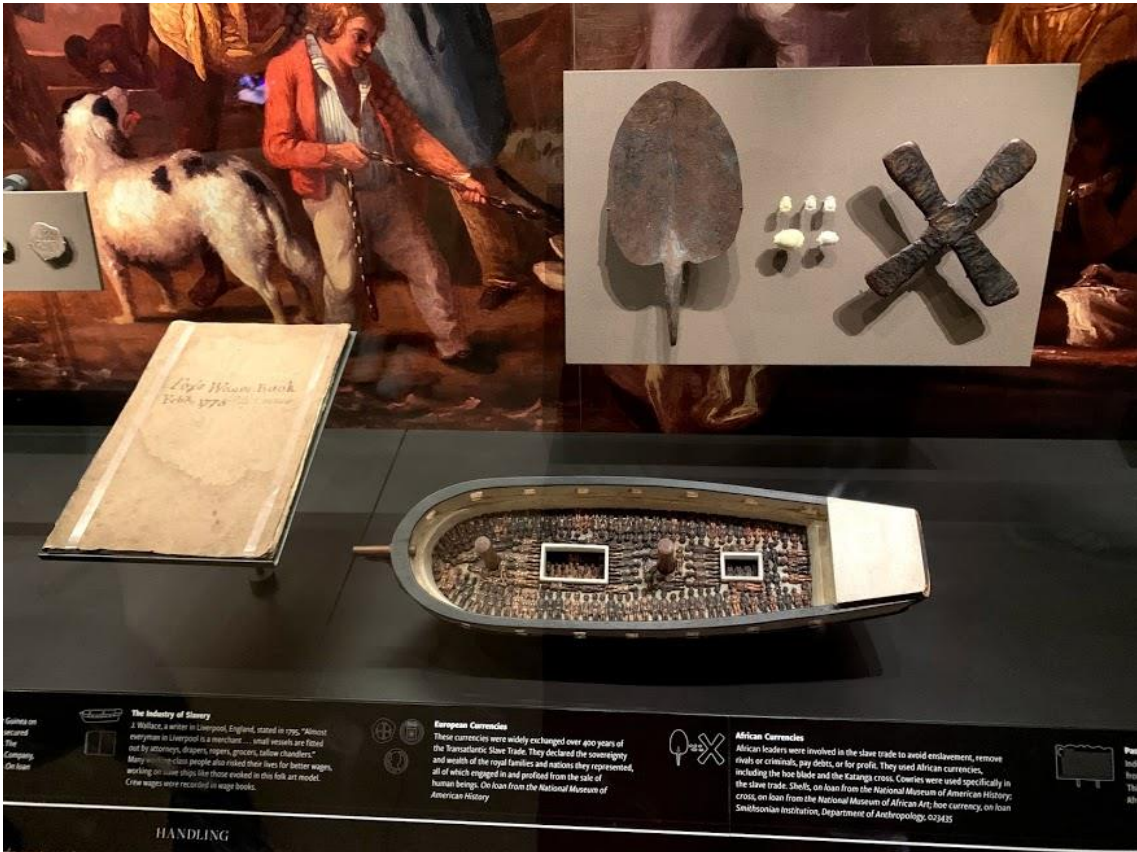


Imagem 22

Imagem 23

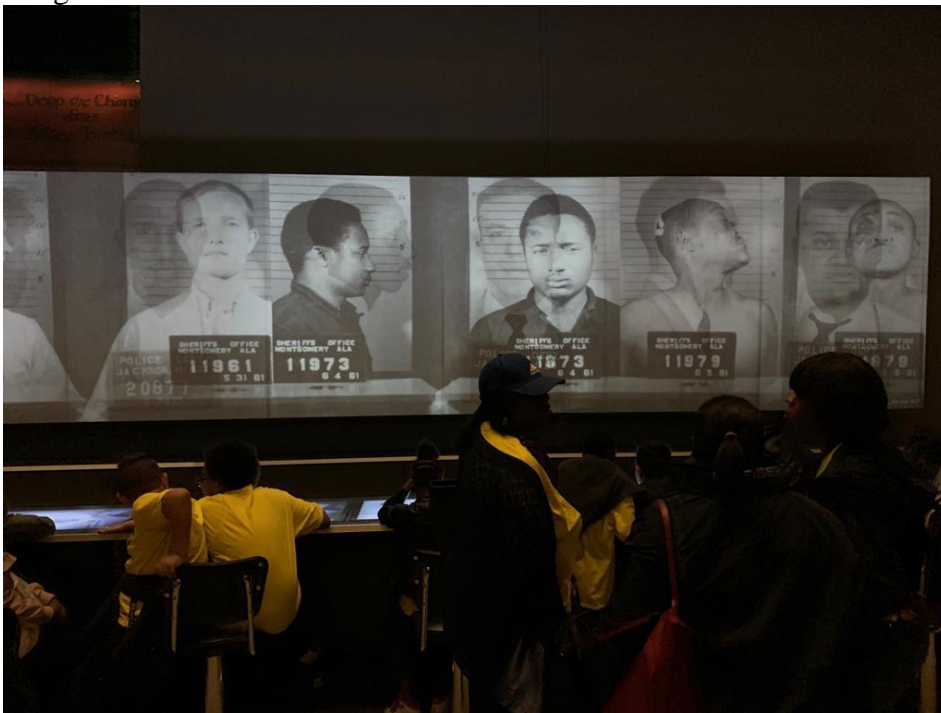


Imagem 24

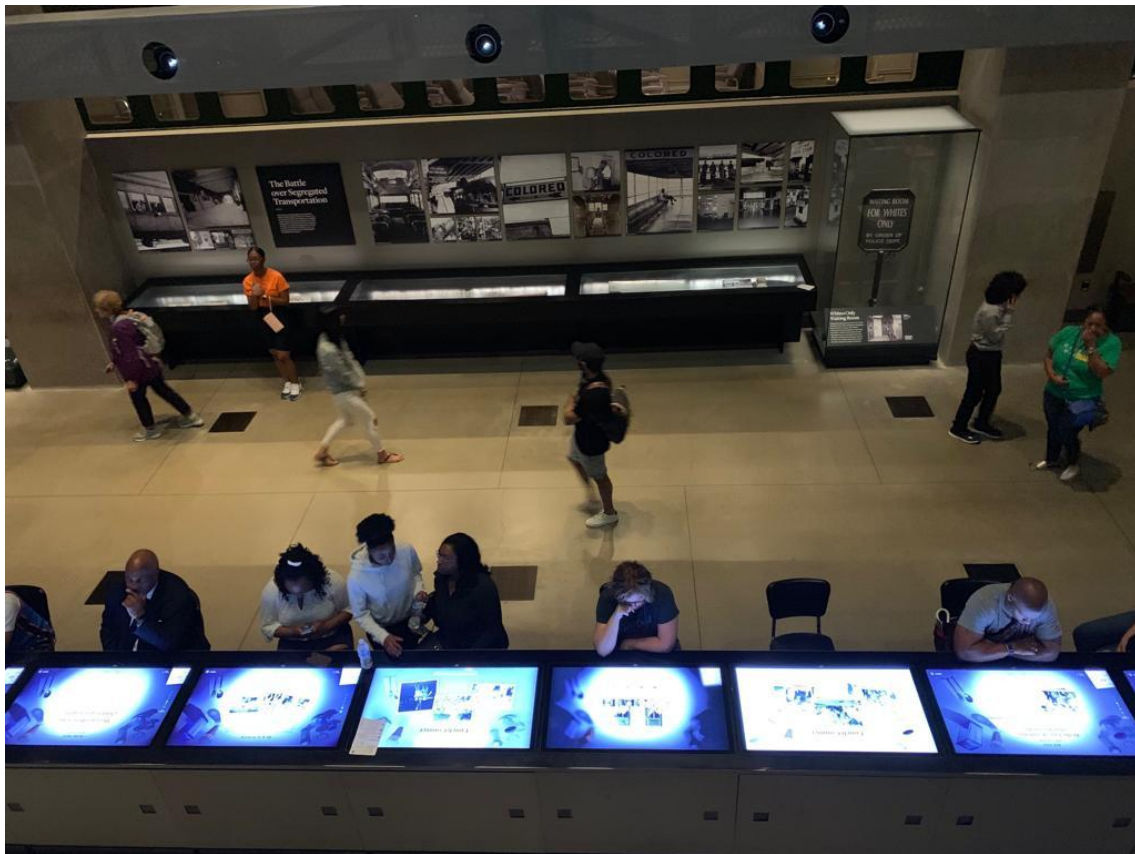


Imagem 25

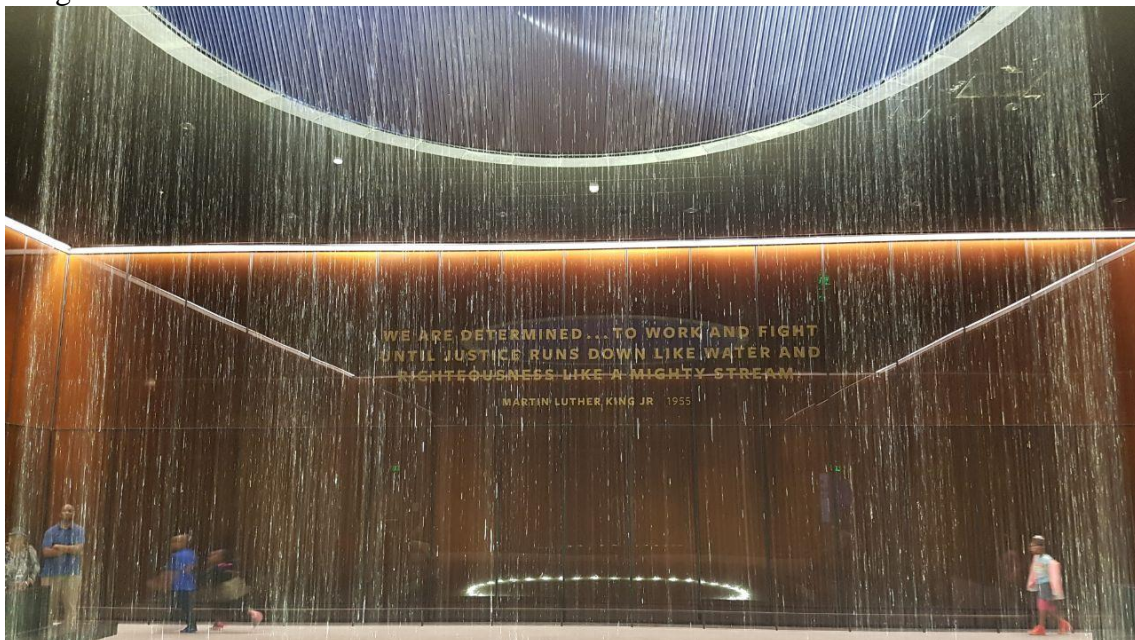


Imagem 26



Imagem 27

