

Hegemonia e setor educativo: como se posicionar em um mundo de múltiplas vozes

Hegemony and the educational sector: how to position yourself in a world of multiple voices

Ingridy Moreira

Martha Marandino

Resumo

Os museus de história natural europeus nasceram junto as grandes navegações a partir do intenso tráfico de escravizados entre os continentes. A origem das clássicas coleções foi ocultada nas exposições e seguem perpetuando uma política colonizadora. Apresentamos neste ensaio crítico como a colonialidade se fez presente e como o setor educativo promoveu essa interface entre museu e público. Este trabalho foi dividido em três partes, a primeira traz uma contextualização histórica de como o espaço educativo ganhou força nos museus ao longo dos séculos; a segunda parte do trabalho salienta a faceta colonial dos museus de ciências, por fim traremos os desafios para a tradução de outras vozes e visões nos museus de ciências pensando a partir de um projeto de doutorado recém iniciado que visa se debruçar sobre um guia de exposições do Museu Nacional, do início do século XX quando as teorias raciais estavam em alta no Brasil.

Palavras chave: Decolonizar, Educação Museal, Museus de Ciência, Guia Educativo, Museu Nacional

Abstract

European natural history museums were born together with the great navigations from the intense traffic of slaves between continents. The origin of the classic collections was hidden in the exhibitions and they continue to perpetuate a colonizing policy. We present in this critical essay how coloniality was present and how the educational sector promoted this interface between museum and public. This work was divided into three parts, the first brings a historical contextualization of how the educational space gained strength in museums over the centuries; the second part of the work emphasizes the colonial facet of science museums, finally we will bring the challenges for the translation of other voices and visions in science museums thinking from a newly initiated doctoral project that aims to focus on an exhibition guide from the National Museum, from the beginning of the 20th century when racial theories were on the rise in Brazil.

Key words: Decolonize, Museum Education, Science Museums, Educational Guide, National Museum.

Introdução

Os museus de ciências naturais possuem uma antiga história, que começa a ser datada em paralelo à revolução cultural renascentista a partir do século XVI, quando é iniciada a formação de coleções de objetos em alguns poucos e privilegiados locais (GIL, 1988). Isso se deu, como indica Valente (1995), com a preocupação da aristocracia europeia, que ao longo dos séculos investiu na preservação dos testemunhos da Antiguidade, substituindo o clero que eram os primeiros detentores destas coleções. A partir destes investimentos e com a expansão colonial ao redor do globo, esses poucos e protegidos redutos se encheram de objetos e artefatos do mundo natural de diversos povos e culturas. Exemplares que foram organizados de maneira sistemática em caixas, armários, gabinetes e salas preparadas especialmente para a promoção do “aprendizado na presença de objetos” (ABT, 2006, p. 122). A lógica regente apostava na troca de conhecimento renascentista entre a aristocracia da época, que era quem tinha acesso às informações e objetos expostos.

As peças que eram colecionadas passaram a enobrecer os Gabinetes de Curiosidades¹ e as galerias que eram então formadas. Essas coleções que eram compostas por objetos científicos, mas também de artes conferiam um símbolo de singularidade e status aos seus detentores. Mas para que assim continuasse o grande público não participava das exposições e contemplações destes objetos. Neste cenário, destacamos a contribuição ofertada por Brulon (2020, p.3, sem grifo no original) ao dizer que, “uma sala de museu é palco para a encenação de **identidades forjadas por relações de poder** sedimentadas pelo tempo desde a colonização”. Ele acrescenta que por meio das paredes, vitrines e de suas divisões, as exposições “decompõem o mundo em seus fragmentos para a compreensão visando a dominação de seu conjunto”.

De posse deste pensamento, compreendemos que muitas das coleções de história natural que estão nos museus do mundo ocidental, em especial no continente europeu e na América do Norte, têm relações profundas com a dominação exercida pelo colonialismo, uma vez que os espécimes eram frequentemente enviados a bordo de navios negreiros ou em missões oficiais e comerciais (DAVIS, 2019). Os museus de história natural têm em sua concepção a consagração do império, quando no século XIX, eram utilizados para demonstrar a imponência das potências ocidentais à medida que controlavam outros países. Nesta época é criado no Brasil o Museu Nacional, que exemplificando essa realidade tem em sua existência a função de perpetuar a política e cultura do império que estava distante da colônia (BRULON, 2020). Wallerstein (2007), afirma que essa política era baseada no poder que a cultura dominante (europeia) exercia sobre as culturas dominadas, (as não europeias). Partindo do pressuposto de que os museus se comportam como instituições coloniais de produção de conhecimento, estes vão se espalhar pelo mundo, servindo de modelo central para os demais museus que vão sendo instalados.

¹ Locais na Europa, onde se armazenava raros objetos animais, vegetais e minerais levados durante o período da colonização dos continentes americano, africano e asiático.



Munidas desse panorama histórico e considerando que o conhecimento produzido e disseminado pelas coleções organizadas era e é classificado a partir de critérios e métricas formulados e fabricados por uma musealidade pautada na colonialidade é que propomos, neste ensaio crítico a partir de um recorte da literatura sobre o tema, uma provocação sobre como os museus têm se relacionado com as questões étnico-raciais. Este trabalho será dividido em três partes, a primeira traz uma contextualização histórica de como o espaço educativo foi ganhando forma e força nos museus ao longo dos séculos; a segunda parte do trabalho salienta a faceta colonial dos museus de ciências e como isso contribuiu para a construção de uma visão hegemônica da ciência, por fim traremos a educação no Museu de Ciências hoje e como tem sido as propostas para a elaboração que uma educação não formal que contemple e respeite outras vozes e visões de mundo.

O museu como espaço educativo, uma breve contextualização histórica

A consolidação dos museus entre aqueles que concentravam o poder e o saber no final do século XVIII, acentuou a preocupação educativa destes locais, com a intenção de contemplar o público (VALENTE, 1995). A partir desta mudança, os museus passaram a se colocar como espaços de instrução e formação, construindo e propagando a visão de que a indústria, com os progressos científicos, assim como os avanços tecnológicos estavam mudando a vida das pessoas (McMANUS, 1992; LOPES, 1997). Partindo desta realidade, Marandino e Martins (2016), apontam que, paulatinamente, a noção de que as instituições culturais europeias deveriam ser promovidas com financiamentos públicos, uma vez que, contribuíram com a educação e com a ideia de civilidade da população daquele tempo. Dessa forma, setores educativos foram criados nos museus, que progressivamente foram se fortalecendo. E no início do século XIX “os museus eram percebidos como uma solução racional para a necessidade de prover oportunidades de auto-educação para as classes médias e trabalhadoras” (HOOPER-GREENHILL, 1991, p.5).

O século XIX inaugurou avanços importantes para o espaço museológico, que se tornaram estabelecimentos institucionalizados para a recolha, conhecimento e conservação de espécimes que permitiam que se fizesse um estudo e investigação sistemática da natureza (LOPES, 1997). Nesta mesma época o setor educativo dos museus ganha contornos, existindo uma preocupação com o que era exposto, mas para além da exposição se preocupava também em como era a compreensão da exposição pelo público (LOPES, 1997; MARANDINO, 2001; MARTINS, 2011). Aos poucos e com essas perspectivas, os museus foram se espalhando ao redor do globo, levando consigo os princípios europeus. O movimento de implantação e ampliação dos museus da área das Ciências Exatas e Naturais ocorreram em concomitância às mobilizações internacionais. Contudo, é importante salientar que aspectos específicos imprimiram características particulares nos museus implantados na América Latina. Schwarcz (1993), aponta as características expressas no contexto brasileiro, que com a chegada da corte portuguesa deu-se também início às instituições educacionais do país. Com a implementação do Museu Real em 1818, hoje Museu Nacional, abre-se espaço para uma rede de saber estável com a possibilidade da instituição de Ensino Superior e abertura de centros de pesquisa. Esse cenário favoreceu a formação de uma nova elite intelectual, profissionais que ficaram conhecidos como “homens de ciência” (SCHWARCZ, 1993, p. 31), que nas décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, trabalharam para legitimar cientificamente

um discurso evolucionista e social-darwinista importada da política de dominação da europeia imperialista. Nesse sentido Brulon (2020, p.4) afirma

Partindo do Museu Nacional e de suas coleções científicas como expressões do paradigma da ciência enciclopédica que fundou o campo museal no Brasil, constatamos que a história do pensamento no dito “Ocidente”, em grande medida, se vê atravessada pela história dos museus na Modernidade, ao longo da qual foram suprimidas outras formas de experimentar e de pensar o mundo em detrimento de um único pensar universal.

O século XX marca a ênfase nas sessões educativas dos museus de ciências que têm seu foco na interação com o público, em paralelo às exposições se apoiam em teorias do campo da aprendizagem que se relacionam com o público a partir das questões cognitivas e afetivas. A partir desta conjuntura surgem também exposições que viabilizam experiências de visitas que oferecem a imersão, na qual o visitante passa por locais construídos com elementos reais que simulam ambientes naturais (MORTENSEN, 2010; MARANDINO; ROCHA, 2010). Ainda que se defenda que o interesse pela educação seja existente desde os primeiros espaços destinados a coleções, a ideia de educação se transformou ao longo dos séculos de existência desta instituição, modificando também a forma como os museus se organizaram para exercer a dimensão educativa.

A partir da última década do século XX e com a chegada do século XXI, ocorreram mudanças significativas e a expansão pelo mundo do modelo conhecido como *science centres*, marcou a articulação do aspecto educativo em bases cognitivas com o entretenimento (). Esta articulação provocou um movimento em torno do “edumentenimento” que se desenvolveu com a expansão da indústria de museus de ciências que se estruturava. Essa ampliação, entretanto, também deve ser analisada de forma crítica e reflexiva, pois como aponta Franco-Avellaneda (2013), toda essa estrutura focada no entretenimento implica em altos custos de construção e manutenção e que em muitas das vezes não é levado em conta as singularidades culturais, sociais e econômicas do contexto ao qual essa estrutura está inserida. Apoiado nos pensamentos deixados por Paulo Freire, Franco-Avellaneda (2013), discute com as interações, narrativas, mediações e temáticas dos artefatos (como os objetos museais), são propostas e questiona se estão orientadas para transformar ou para manter e naturalizar uma realidade.

Por isso, essa dimensão educacional do artefato é também política e até ontológica, na medida em que ajuda na configuração das realidades (Freire, 2011). É assim que reconhecemos que os imaginários materializados nos objetos também nos dizem o que é importante e o que devemos ignorar, com o que poderíamos intuir que existem outras possibilidades de ordenar este conjunto de elementos heterogêneos que compõem o artefato e o museu. (FRANCO-AVELLANEDA, 2013, p.106).

A trajetória que possibilitou a consolidação dos museus de ciência é política e contextual, e por se apresentar assim, está rodeada de tensões e sobreposições entre as várias formas de conhecimento e as relações de poder que envolve as instituições e seus atores. Apesar de breve, a contextualização feita aqui demonstra o caráter colonizador e elitista que esteve presente desde a gênese dos museus. Revelando também a manutenção e legitimação de uma história única e universal que tem como base as ciências naturais que são produzidas pelo continente europeu. Animais, vegetais, minerais e ambientes balizados pelo crivo da ciência europeia são

tidos como o padrão e são representados nos museus de ciências que são utilizados para a propagação desta ideia. Portanto, não podemos esquecer que estas instituições materializam a dominação colonial e são redutos seguros de um passado pouco contestado e que segue sendo valorizado (BRULON, 2020).

A faceta colonial dos museus de ciências

Quando adentramos um museu de ciências, tudo está organizado, etiquetado, classificado. A ordenação segue o método revolucionário advindo da Europa Iluminista do século XVIII, proposto por Carl von Linné (1707-1778). Contudo, a classificação proposta por Linné, atendia ao sistema-mundo universal, que via na ciência moderna e no método científico a superioridade de dominação do olhar etnográfico neutro que apenas a Europa era capaz de produzir. Olhar este, como afirma Ramón Grosfoguel (2016, p.30), embebido pela ideia da filosofia cartesiana proposta por Descartes que assume a “epistemologia do ponto zero, ou seja, um ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista.”

Como apontado, a gênese dos museus se dá a partir da colonialidade, quer sejam localizados no norte global, quer sejam localizados no Sul. O início dos Gabinetes de Curiosidades e posteriormente, dos museus de história natural europeus, se dá a partir das grandes navegações, que tinha por intuito construir para a mocidade europeia um “Tesouro Público de História Natural” (LOPES, 2009, p. 32). Já nos trópicos colonizados, bem mais tarde, ocorre a implantação dos museus de história natural, que nada mais eram do “cópias dos modelos europeus” (SCHWARCZ, 1993, p. 90). No Brasil, os três primeiros grandes museus surgiram no século XIX, momento no qual cresciam e se institucionalizavam mundialmente. O Museu Nacional, o Museu do Ipiranga, hoje conhecido como Museu Paulista, e o Museu Paraense Emílio Goeldi, nasceram nesta época. Porém, antes da efetiva criação desses museus, existia no país, a famosa “Casa de História Natural”, popularmente conhecida como “Casa dos Pássaros”, criada em 1784, com o intuito de colecionar, armazenar e preparar produtos naturais e adornos indígenas para serem enviados a Lisboa (LOPES, 2009).

Davis (2019) e Procópio (2019), em seus textos, expõem a colonialidade intrínseca dos museus, pois muitas coleções de história natural que estiveram e estão em exposições consideradas clássicas, por todo mundo ocidental, foram recolhidas à medida que os europeus exploravam, conquistavam e colonizavam vastas áreas do globo. Dessa maneira, as colônias não eram espoliadas apenas em seus recursos minerais e vegetais, mas também tinham sua identidade e sua cultura pilhadas em prol da exposição de uma ciência universal. As colônias, “como não poderiam deixar de ser”, criaram “condições e infraestrutura básica, para o abastecimento da Metrópole” (LOPES, 2009, p. 31).

Os museus de história natural, como instituições legitimadoras do colonialismo, têm em suas concepções a consagração do império, quando no século XIX, eles eram utilizados para demonstrar a imponência das potências ocidentais à medida que controlavam outros países. Contudo, os impactos e aspectos coloniais estão costumeiramente distantes das narrativas sobre as coleções de museus de história natural (DAS; LOWE, 2018). A ausência e a não problematização de como os grandes e clássicos museus conseguiram suas mais antigas e completas coleções, perpetua a realidade de como a colonialidade ainda organiza e determina



valor dentro da sociedade moderna. Quando esses espaços de privilégio epistêmico, como os museus, optaram por ocultar o entrelaçamento da raça, classe e gênero, ao poder colonial e da ciência (DAS; LOWE, 2018), passaram a sustentar o argumento de que a promoção de conhecimento e progresso possuem apenas um caminho: o caminho trilhado pelo homem branco europeu. E como aponta Wallerstein (2007, p. 30), essa interpretação mantém a ideia de que os valores dos colonizadores propostos como universais passem a funcionar “como lei natural”.

Tamayo e Mendes (2021) destacam que a construção de uma narrativa que expressa a universalidade não atende apenas uma organização política colonial do mundo, mas se enreda com as constituições dos saberes, linguagem e das memórias bem como a organização de espaço e tempo dos colonizadores. Nos museus, as culturas colonizadas, “o outro”, são tratadas com menor sensibilidade, menor atenção e menor espaço, levando os museus e suas exposições a perpetuar a celebração imperial (MINOTTI, 2019). Essa tendenciosa realidade demonstra o quanto os valores coloniais estão impregnados na sociedade, abarcando pessoas e instituições dos continentes colonizadores e também dos colonizados. Grandes museus brasileiros têm na cultura europeia seu ideal, minimizando, muitas vezes, a cultura e arte de nosso território. Um exemplo interessante é o fato de que dentre os 27 museus do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), apenas um é sobre a abolição, ao passo que três são sobre o império. Essa seleção diz muito sobre como comunicamos a história de nosso país.

Minotti, (2019) revela que algumas exposições em que são tratados de eventos traumáticos ocorridos nas colônias podem ser abordadas como acontecimentos fascinantes ou mesmo considerados divertidos, quando “o outro” não é visto com a humanidade inerente, perpetuando a imagem de superioridade do colonizador e construindo uma imagem frágil e incapaz do colonizado. Em um texto que dialoga com a realidade dos museus sul-africanos no período pós apartheid, Norte (2017, p. 85, tradução livre), pontua que a colorida história africana fora incluída de forma bastante circunscrita. E, em contrapartida, enfatiza que o conceito “de ‘brancura’, retratava o colonialismo europeu como benéfico para as outras comunidades”.

O questionamento que agora fica é como os espaços museais, que foram fundados pelo mesmo sistema-mundo de conhecimento que sustentou o colonialismo e as desigualdades (VAWDA 2019), se envolveram com a história para a promoção de exposições, coleções e discussões mais acessíveis para a população que o circundam? Para Carstens (2020), os museus de ciências precisam ecoar a voz dos invisibilizados, fornecendo-lhes plataformas para suas falas. Com isso, a autora aponta a necessidade de diversificar os conselhos e os funcionários dos museus, para que dessa forma se desmantele narrativas hegemônicas e brancas que são difundidas e reforçadas em toda parte.

Educação nos Museus de Ciências hoje: respeito a outras vozes e visões

As demandas por mudanças nos museus de ciências no momento atual envolvem as formas de coletar objetos, fazer pesquisa, produzir e divulgar conhecimentos e promover a educação. Ünsal (2019), afirma que os museus têm sido amplamente criticados em termos da política adotada para as representações das culturas não europeias no período colonial e pós-colonial. Acusados de reificação das narrativas nacionais que excluem as diferenças culturais, na segunda



metade do século XX, contudo, os museus passam a ser identificados como espaços de interação e diálogo na sociedade contemporânea. Complementando esta ideia, Lynch e Alberti (2010), observam que para o museu ser esse 'espaço compartilhado' ele precisa assumir que não é apolítico, não é neutro. Uma vez que, “permanecer apolítico é continuar branqueando as ciências ambientais e da saúde e silenciar as comunidades BIPOC²” (CARSTENS, 2020, s.p., tradução livre). Ou seja, enquanto as pessoas que compõem a cúpula decisória dos museus continuarem gerir estas instituições pautados pelos preceitos coloniais e imperialistas, apenas uma forma de conhecimento será privilegiada. Os museus precisam partir da necessidade presente e não mais de um saudosismo destruidor, como afirmam Dulci e Malheiros (2021). De fato, não se trata mais de uma busca pela “verdade”, mas de transformar a realidade que também se transforma a todo momento.

Um movimento museal que se proponha ser decolonial, precisa pensar não apenas nas bases epistemológicas das teorias nas quais baseiam suas referências e pesquisas, mas necessita rever os métodos utilizados para elaborar essa pesquisa (DULCI, MALHEIROS, 2021). É preciso tratar dos efeitos causados aos subalternos as custas desta modernidade. A aplicação de uma prática decolonial traz ao museu questionamentos em diversos níveis e provoca-os a reconsiderar as concepções dos projetos, a divisão do trabalho, os legados internos, o material educativo e os resultados gerados publicamente (MINOTTI, 2019). Por isso, Carstens (2020) afirma que os museus precisam elevar e valorizar os ativistas negros, da comunidade LGBTQIAPN+, povos autóctones, minorias representativas, dando-lhes uma plataforma para falar. Mas isso só ocorrerá quando os museus de ciências diversificarem seus conselhos, funcionários e principalmente suas lideranças, que ainda são redutos de pessoas majoritariamente brancas, que muitas vezes possuem os mais altos privilégios e estão descoladas da realidade da população.

Assim, a descolonização do pensamento museológico significa a revisão das gramáticas museais, propiciando que patrimônios e museus possam ser disputados por um maior número de atores, materializando os sujeitos subalternizados no bojo de um fluxo cultural intenso que leve à composição de novos regimes de valor, a partir da denúncia dos regimes de colonialidade imperantes (BRULON, 2020, p.5).

É necessário que hajam mudanças para que se possa dismantelar a narrativa colonial que está difundida em muitas exposições de museus de ciências. Como declara Porto-Gonçalves (2005, p.4), é necessário para dismantelar "um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias". Todos os museus, mas principalmente os de ciências, precisam rever a rota, e adaptar suas missões para abordar os fatores sociais, políticos que influenciam a natureza e a saúde a partir das descobertas científicas (CARSTENS, 2020). É extremamente necessário

² BIPOC é a sigla para *Black, Indigenous, and people of color*. Esse termo é usado especificamente nos EUA, destinado a centrar as experiências das pessoas negras, indígenas e não brancas da comunidade.

dar vazão à reflexão sobre as formas de dominação e principalmente as formas de resistência para além das fronteiras hemisféricas, linguísticas e nacionais (GONZALES, 2019).

Neste sentido, apostamos no desenvolvimento de investigações e de práticas voltadas à educação museal que possam problematizar, denunciar e explicitar as diversas formas de racismos que estão na origem dessas instituições. Tal programa de pesquisa deve ser incentivado não para promover uma crítica improdutiva e apenas retórica, mas para que se possa efetivamente elaborar objetos de pesquisa, ações educativas e exposições que problematizem as coleções e que contem as histórias silenciadas por meio dos discursos hegemônicos e do apagamento dos meandros que estão por trás dos objetos, textos, imagens em que o processo educativo se apoia.

Estamos desenvolvendo, portanto, um projeto de pesquisa de doutorado recém iniciado que busca investigar como a hierarquia de raças proposta pelas teorias raciais do século XX pode ter influenciado as propostas educativas do Museu Nacional comandado por Edgard Roquette Pinto. Analisaremos o “Guia de Collecções” da exposição “Anthropologia” escrito por Roquette-Pinto para o público leigo, pois a sua intenção era trazer uma “linguagem acessível à maioria das pessoas, das bases fundamentaes a Anthropologia” (Roquette- Pinto, 1913, p. 3). Nessa perspectiva, optaremos por tratar o guia como uma importante fonte histórica, assim como se trata materiais e currículos escolares para a compreensão de um determinado período. Da mesma forma, compreendemos que fazer aqui uma analogia é pertinente, uma vez que roteiros, folders, planejamentos de visitas e mediação, além de guias de exposição também refletem o período histórico nos permitindo investigar a educação exercida pelos espaços não formais, como são os museus.

Gomes, Selles e Lopes (2013), apontam que investigações sobre livros didáticos como pesquisa histórica acaba por indicar a construção social dos currículos, que requer processo metodológicos que permitam múltiplos e complexos olhares. Da mesma forma, ao utilizarmos o guia da exposição como fonte histórica de pesquisa para a investigação sobre as teorias raciais que eram amplamente estudadas pelos “homens de sciencia” (SCHWARCZ, 1993), do início do século XX, talvez compreenderemos como se dava o processo de comunicação do museu com público através do guia, em um processo de educação. Na virada dos séculos XIX para XX, o papel educacional dos museus se acentua, tornando cada vez mais imponente e organizado. Assim, “para além das atividades de atendimento ao público, os educadores dos museus produzem materiais. E produzem muito!” (MARANDINO et. al., 2016, p.6).

Nesse período não só a educação nos museus que se despontava, mas também a educação formal. Contudo, essa tinha uma grande influência das teorias raciais estudadas no Brasil. A exemplo, o jurista Levi Carneiro (1882-1971), então presidente da Associação Brasileira de Educação, endossou a eugenia como forma de educação escolar ao discursar no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia “de agora em diante, para solução dos nossos problemas de Educação, havemos de ter em conta, mais attentamente que até agora, os ensinamentos da Eugenia” (CARNEIRO, 1933, p. 116). Neste mesmo evento, Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), um eminente antropólogo presidente do congresso chamou a atenção de todos os estudiosos do tema que ali se reuniam. Para Roquette-Pinto, “todos empenhados em cuidar do melhoramento do “patrimônio biológico do nosso povo” e das “condições de aperfeiçoamento das raças futuras” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 11).

Ao compreendermos que os guias vêm sendo produzidos pelos museus há bastante tempo, sendo considerados de grande importância e relevância para o processo educativo e tendo ciências que eles podem refletir a construção social de uma época é que tentar responder alguns questionamentos, que visam ampliar vozes e visões é pertinente.

Considerações finais

No atual momento em que vivemos, os questionamentos da relação entre o papel do conhecimento e patrimônio científico sobre os quais os museus de ciência são responsáveis, se intensificaram. Os problemas sociais, culturais, políticos, ambientais e econômicos que se apresentam advogam por voz e representatividade dentro desses espaços. A multiplicação de manifestações que apoiam e alargam movimentos que problematizam os acervos dos museus europeus, é cada vez mais comum na academia, com a visibilidade do movimento decolonial. Discutir e disputar a narrativa de acervos e objetos oriundos de processos de colonização de países latino-americanos, africanos e asiáticos tem sido uma demanda para o mundo moderno.

Este desafiante cenário, provoca nos museus a necessidade de repensar a origem de seus acervos, assim como as histórias contadas e as histórias ocultadas. É preciso repensar o tipo de pesquisa que se tem produzido e divulgado, além de interpelar e o seu papel diante das realidades concretas nas quais os museus estão inseridos. Assim a demanda sobre pesquisas que evidencie aspectos históricos e ditos científicos no matérias educacionais de um dos mais importantes museus brasileiros é de extrema relevância. Compreender como a educação do Museu Nacional se comunicava com o público e qual era o conceito passado pela ciência da época, nos transporta para como a ciência, a sociedade, o ambiente e suas tecnologias tem se relacionado e tem apostado nas brechas para um conhecimento, múltiplo, plural e decolonial.

Agradecimentos e apoios

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

Referências

ABT, J. The origins of the public museum. In: MACDONALD, S. A companion to museum studies. Carlton (Australia): Blackwell, p. 115-134, 2006.

BRULON, B. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. **Anais do Museu Paulista**, Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-30. e1 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02672020v28e1>.

CARNEIRO, L. “Educação e Eugenia”. In PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. **Actas e Trabalhos**. Rio de Janeiro: Faculdade de Medicina, 1933, p. 107-116.

CARSTENS, E. A. **How Science Museums Can Talk About Race.** Publicado em 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://sites.tufts.edu/museumstudents/2020/06/30/how-science-museums-can-talk-about-race/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DAS, S. LOWE, M. Nature Read in Black and White: abordagens descoloniais para interpretar a história natural das coleções. **Journal of Natural Science Collections**, v. 6, p.4-14. 2018.

DAVIS, J. **Are natural history museums inherently racist?** Primeira publicação em 16 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/discover/news/2019/july/are-natural-history-museums-inherently-racist.html>. Acesso em 20 fev. 2022.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Espirales**, Edição Especial. Janeiro 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espiales/article/view/2686/2472>.

FRANCO-AVELLANEDA, M. Museos, artefactos y sociedad: ¿Cómo se configura su dimensión educativa? **Universitas Humanística**, p. 97-123, 2013.

GIL, F. B. Museus de ciência: preparação do futuro, memória do passado. Colóquio ciências. **Revista da Cultura Científica**, n 3, p. 72-89, 1988.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI, **Revista Sociedade e Estado** – v. 31, n. 1 janeiro/abril 2016.

HOOPER-GREENHILL, Education, communication and **interpretation**: towards a critical pedagogy in museums. In: **The Educational role of The Museum.** Routledge, London, p. 3-25, 1994.

LOPES, M. M. **O Brasil descobre a pesquisa científica**: os museus e as ciências naturais no século XIX. Editora Hucitec, 1997.

LOPES, M. M. **O Brasil descobre a pesquisa científica.** Brasília. Ed. UnB, 2º ed. 2009.

LYNCH, B. T. ALBERTI, J. M. M. “Legacies of Prejudice: Racism, Co-production and Radical Trust in the Museum.” **Museum Management and Curatorship** v. 25 n. 1. P. 13–35, 2010.

MARANDINO, M. **O conhecimento biológico nos museus de ciências**: análise do processo de construção do discurso expositivo. 2001. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARANDINO, M.; ROCHA, P.E.D. A museografia ambiental de uma exposição de imersão. **Revista SBEnBIO**, nº3, p. 2567- 2574, 2010.

MARANDINO, M.; MARTINS, L. C. Museus e Direitos Humanos: reflexões e implicações para a educação em museus de ciências. *In: OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. (Org.). Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências*. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016, v. 1, p. 161-191.

MARANDINO, M.; MONACO, L.; LOURENÇO, M. F; RODRIGUES, J.; RICCI, F. P.; A **Educação em Museus e os Materiais Educativos**. 1 ed. FEUSP, São Paulo, 2016.

MARTINS, L. C. 2011. **A constituição da educação em museus**: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

McMANUS, P. Topics in Museums and Science Education Studies. **Science Education**, v. 20, p. 157-182, 1992.

MINOTT, R. The Past is Now, **Third Text**, v. 33, n. 4-5, p.559-574, 2019. DOI:10.1080/09528822.2019.1654206.

MORTENSEN, M. F. 2010. “Museographic Transposition: The Development of a Museum Exhibit on Animal Adaptations to Darkness.” *Éducation & Didactique* 4 (1): 119–137.

ROQUETTE-PINTO, E. **Ensaios de Anthropologia Brasiliana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870- 1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 19º ed. 1993.

TAMAYO, C.; MENDES, J. R. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. Edição Esp, p. e021038, 3 set. 2021. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/599/271>

ÜNSAL, D. Positioning museums politically for social justice, **Museum Management and Curatorship**, v. 34 n.6, p. 595-607, (2019) DOI:10.1080/09647775.2019.1675983.

VALENTE, M. E. **A educação em museu**: o público de hoje no museu de ontem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

VAWDA, S. “Museums and the Epistemology of Injustice: From Colonialism to Decoloniality.” *Museum International* v.71, n. 1–2, p.72–79.2019 doi:10.1080/13500775.2019.1638031.