

**KARLLA KAMYLLA PASSOS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO MUSEAL E FEMINISMOS NO BRASIL:  
SILENCIAMENTOS, ESTRANHAMENTOS E  
DIÁLOGOS A PARTIR DE UM OLHAR  
INTERSECCIONAL E DECOLONIAL**

Orientadora: Professora Doutora Camila Azevedo de Moraes Wichers

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**  
**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**  
**Departamento de Museologia**

Lisboa

2023

**KARLLA KAMYLLA PASSOS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO MUSEAL E FEMINISMOS NO BRASIL:  
SILENCIAMENTOS, ESTRANHAMENTOS E  
DIÁLOGOS A PARTIR DE UM OLHAR  
INTERSECCIONAL E DECOLONIAL**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutora em Museologia no curso de Doutorado em Museologia conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 01 de março de 2023, com o Despacho Reitoral nº 407/2022 de 29 de novembro de 2022, com a seguinte composição de júri:

Presidente: Professor Doutor Mário Caneva Moutinho (ULHT);

Arguentes: Professora Doutora Maria Cristina Bruno (USP);

Professora Doutora Judite Santos Primo (ULHT);

Vogais: Professora Doutora Jessica Norberto Rocha (CECIERJ);

Professora Doutora Gabriela Figurelli (ULHT);

Professor Doutor Adel Igor Pausini (ULHT);

Orientadora: Professora Doutora Camila Azevedo de Moraes Wichers (UFG).

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**  
**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**  
**Departamento de Museologia**

Lisboa

2023

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*Essa aqui vem do fundo do meu coração  
Do mais profundo canto em meu interior  
Pro mundo em decomposição  
Escrevo como quem manda cartas de amor  
Do fundo do meu coração  
Essa aqui vem do meu coração  
Emicida – Cananéia, Iguape e Ilha Comprida*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

À Karlla criança e adolescente que alimentou meus  
sonhos e inquietudes.

À Camila Moraes Wichers que segurou minha mão e  
me ajudou na caminhada.

À todas as pessoas que torceram, contribuíram e  
sonharam com esse momento.

## AGRADECIMENTOS

Dou início me homenageando, por acreditar, mesmo desacreditando, por confiar na minha escrita e entender a importância desta tese para mim e para a minha área. Como disse Anitta, a gente “tem sempre que agradecer a todo mundo para ninguém [...] falar que a gente não é humilde. Mas hoje eu queria muito agradecer a mim porque eu não desisti”<sup>1</sup>. Esse doutorado é um sonho, desde graduada. É o doutorado que minha orientadora-diva fez, o doutorado que ia acolher minha pesquisa, fui entendendo isso cada vez mais, ao longo desses anos. Mas ao mesmo tempo eu pensava que não seria possível, por questões financeiras. Imagina, eu, do interior do Brasil, ir para a Europa? Impensável! No entanto, trilhei um caminho que me possibilitou chegar até aqui, estudei, construí relações, busquei oportunidades profissionais, fiz de tudo para a realização desse sonho. Também agradeço a muitas pessoas que estiveram do meu lado e foram atrás desse sonho junto comigo.

Antes de trazer as pessoas queridas, quero voltar para a Karlla, assim que me refiro a mim, quando criança. Ela cresceu no bairro Novo Mundo, o que acho ainda mais interessante quando vejo que fiz doutorado no país que fez do Brasil um ‘novo mundo’ para exploração. Sonhar sempre fez parte de mim, mas eram sonhos diferentes, passavam pelo mundo que a TV mostrava ser bom, vida de famosa, cantora, atriz - dinheiro é do que a capricorniana gosta. De toda forma, já era a minha fome por expansão, a certeza de que não queria terminar minha vida em Goiânia. Então vi no Jornalismo a forma de voar. Mas a vida me mostrou a Museologia, do jeito mais improvável, em um cursinho pré-vestibular que só estava por ter perdido uma chamada em um vestibular que passei. O que só descobri procurando algum sinal do meu pai biológico na internet, em uma *lan house* - o acesso a computador era bem restrito, na época. Fui descobrindo, bem aos poucos, que para ter um futuro diferente das mulheres de minha família, era preciso estudar, mesmo não curtindo muito. Na verdade, descobri a fome por conhecimento através da pesquisa, uma forma de sanar dúvidas, curiosidades e confirmar hipóteses. E principalmente, que o estudo é uma ferramenta de luta, o conhecimento é poder! Isso fez com que eu chegasse até aqui.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvOqXKkhaZL4&t=7s> Acesso em: 20 nov. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Duas pessoas acompanharam mais o processo do doutorado, ainda no projeto: Camila, que está comigo desde a graduação, me orientou na monografia, esteve na minha qualificação da dissertação e agora no doutorado nos reencontramos na orientação. Mas ela está na minha vida desde aquele setembro de 2013. Defendo a tese no ano que completa 10 anos da sua chegada na UFG, do respiro que foi ter uma educadora como você, do quanto você é inspiração a seguir, mesmo quando o caminho é muito tortuoso. Como disse nossa aluna Jaqueline um dia desses, você me inspirou e hoje posso inspirar nossas alunas. Que ser educadora é isso, transmitir aquilo que sabemos, de forma sincera e com amor, inspirando as alunas a voarem! Me lembro do dia que você chegou, das primeiras conversas, e de quando falamos pela primeira vez sobre o que viria a ser a minha monografia, não tinha como ter outra orientadora. Te agradeço por cada momento, por sua luta por Museologias, Arqueologias e Antropologias feministas, interseccionais e decoloniais. Obrigada por todas as conversas que vão desde caminhos acadêmicos mais instigantes (você que me indicou o mestrado, lembra?), escolhas profissionais, e sua amizade que me apoia em momentos bons e ruins. Formamos uma família, Camila, Michiel e Chiado me acolheram em sua casa de forma muito amorosa. Obrigada pelas conversas, pelas trocas, pelas caronas, por tudo! Camila, “Não sei quanto o mundo é bão, mas ele está melhor. Porque você chegou e explicou O mundo pra mim”<sup>2</sup>.

A outra pessoa é Daiane, minha namorada, esposa, e tudo mais de melhor que podemos nomear. Temos nos fortalecido e compartilhamos momentos bons e ruins da vida acadêmica, profissional e pessoal. Ela me acolheu nas incertezas do processo do projeto, em meio a uma pandemia e isolamento social. Leu várias partes da tese e trouxe contribuições que enriqueceram demais o que quero contar. Obrigada por tudo, por todas as conversas, as reflexões de como analisar melhor os dados e a coisa toda, obrigada por me acolher nos meus muitos momentos de choro, por aguentar as expectativas, obrigada por partilhar desse sonho. Teria sido ainda mais difícil sem você, sem o seu amor e nossa admiração mútua. Com certeza, “Você me faz correr atrás de moinhos gigantes mundos distantes e ver que dá pra viver em paz”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Espatódea – Nando Reis.

<sup>3</sup> Moinhos Gigantes – Duca Leindecker.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Agradeço a minha Tete (Ana Tereza) – “Menina quero te ver voar sozinha te ajudar a ver que o amor combina com o teu jeito”<sup>4</sup> – a essa mulher que me impressiona a cada atitude, a cada conversa, a artista múltipla da família. A pessoa que mais amo na vida, desde o neném que peguei no colo e que hoje vejo crescer, expandir em pensamento, possibilidades, inteligência – que vai já entrar na faculdade, e um jeitinho amoroso típico do signo de peixes. Falando nele, agradeço a minha mãe, Alba Valéria, também pisciana, por tudo. Agradeço a todas as mulheres da minha família, que vieram antes de mim e abriram caminhos, ainda que não tenha sido fácil, minha (bisa)vó, Lázara, Tutuia e todas as outras. Agradeço ao meu irmão, Miguel, por todo amor, mesmo com a distância. Agradeço aos meus sobrinhos, João Pedro e Henrique por toda a energia de criança que me contagia e me alegra. Agradeço minha amiga de infância, ‘Mone’ que foi da Inglaterra para Portugal me acompanhar na defesa, em uma das semanas mais importantes da minha vida. Agradeço a Victória que me apoiou muito no processo do projeto do doutorado, chegou a ler e dar dicas valiosas, e ainda me ajudou demais no concurso para professora substituta.

Agradeço, com muita força, ao ROPA pela acolhida, desde julho de 2020, quando estava em plena produção do projeto de doutorado e todas as autoras que lemos alimentaram toda a tese. Além do apoio das integrantes do grupo, em especial a Luciana com sua energia e alegria imensa. A Wynne que leu uma das versões da Introdução. E, muito especialmente, a Giovanna, um presente que ganhei na pandemia, no contato online, logo nós que já tínhamos passado grande parte da graduação nos encontrando - ela é minha caloura. Mas a vida nos aproximou no momento certo, para que pudéssemos nos edificar através das fofocas, nos fortalecer compartilhando nossos questionamentos do mundo, tristezas e pesos que a família nos coloca, além da vontade de lutar por nossa Museologia. Ela ainda me presenteou com toda a coleção de livros do Harry Potter, logo no meu retorno a Goiânia. Os livros da saga foram minha companhia todas as noites, no sono que nem sempre vinha, e uma distração para a saudade da minha casa, saudade de Daiane Rossi. E aqui cabe mais um agradecimento a Camila, pelo ROPA, pela ‘Gi’, pela ‘Luuu’ e por todas as outras pessoas e momentos maravilhosos que ela nos proporciona.

---

<sup>4</sup> Menina – Duca Leindecker.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Para que essa pesquisa ficasse de pé, dentre tantas outras demandas que estava tendo do meu trabalho remunerado, contei com a ajuda de queridas/os amigos e colegas da área. Nataly fez o levantamento das referências dos PPC's que foi a base do primeiro capítulo. Yan relacionou os contatos dos museus, que eu ainda não tinha, para envio do questionário, o que contribuiu para o número alto de respostas que conseguimos. Incluo nesses agradecimentos a REM Brasil, através de Mona e Fernanda que contribuíram com as reflexões presentes em toda a tese. E principalmente ao GT Eleições da REM Brasil: Mona, Paola, Suzana e Brune. Para a última, um agradecimento especial por ter feito a revisão do questionário das educadoras. Agradeço a todas as pessoas que acompanharam a pesquisa em eventos acadêmicos e que trouxeram sugestões e críticas, em especial o professor Clóvis e Maria das Graças. Também agradeço a revisão atenta do Alan.

Agradeço as minhas alunas, aos colegas professores/as da Museologia e Faculdade de Ciências Sociais que estiveram em praticamente todo o processo do doutorado. Aos docentes que foram meus professores e hoje são meus colegas, especialmente ao Rildo que me disse em conversa no whats, antes da qualificação, *“não tem disso de dicas não. siga o seu coração. eu faço sempre no instinto. sente o clima e se adapte a ele rrsrrsrs”*. É isso!

Um agradecimento muito especial para a minha turma de doutorado, especialmente para as queridas do Afete-se (nosso grupo de estudo-afeto): Desirée que foi a primeira colega de turma que me procurou, quando tudo era ainda mais nebuloso e me presenteia sempre com uma revisão das minhas apresentações da tese, a partir do olhar da acessibilidade. Fabiana que deu o ponta pé para início do Afete-se e sempre traz contribuições ricas para todas as pesquisas, tem um olhar atento e direto. Neusa que tem frases muito sábias e que me ajudam nesse processo tão tortuoso e maravilhoso. A Paula que traz a subjetividade tão imprescindível para pesquisas mais sociomuseológicas. Ainda agradeço muito a Janice, Daniela, Moisés, Gê, Roberta, Heloisa, Mauricio e Robson – todo mundo incrível! Agradecer outras queridas colegas e amigas de turmas veteranas e calouras a nossa. De forma muito especial, agradeço a Claudinha que me acolheu em sua casa, na minha primeira ida a Portugal. Minha eterna gratidão por sua ajuda, pelas refeições deliciosas, passeios, conversas, como você é especial. Agradeço a Maria que me recebeu na minha segunda ida a Portugal, uma pessoa maravilhosa, ficar perto de você é uma alegria só! Também agradeço aos grupos de estudo tão ricos que construímos na nossa turma:

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

‘Sociomuseologia: Acessibilidade Cultural’ e ‘Sociomuseologia: Interseccionalidade – Gênero Raça e Classe’, momentos de encontros e partilhas.

Agradeço ao departamento de Museologia da ULHT, através da professora Maristela, que por meio de um telefonema me contou que eu havia sido aprovada para a bolsa, que abriu as portas do departamento. A Sthéfane que atendeu todos os meus muitos anseios por e-mail, bem como o Leandro e a Nathália. Agradeço ao professor Mario Moutinho que esteve atento as minhas demandas. E a todas/os professores de todas as disciplinas, em especial a professora Aida Rechená que trouxe contribuições muito ricas para as minhas reflexões sobre as pesquisas de gênero. E o professor Adel Pausini que tem sempre um olhar importante em relação as nossas pesquisas. Além da professora Gabriela Figurelli que trouxe a Educação para as nossas aulas, e ainda ressaltou a importância da presença de alunas fora do eixo Rio-São Paulo no doutoramento em Portugal. Adel e Gabriela foram muito generosos na leitura da tese para o júri final.

Agradeço muito a inspiração da Juliana Siqueira que já era uma referência quando começamos a dialogar, através do GPEM e depois nos encontramos para uma conversa de cura. Agradeço, com muito carinho, a minha banca de júri prévio / qualificação: professora Cristina Bruno que trouxe reforços riquíssimos a partir de seu olhar incrível de museóloga. É uma referência para mim, desde a graduação e foi uma honra enorme que ela tenha lido as minhas tímidas contribuições a partir dessa tese. Agradeço a professora Judite Primo, que amarrou todas as contribuições da banca em recomendações diretas e que melhoraram a escrita para a versão final. Agradeço a Jessica, não só pela colaboração no júri prévio, mas principalmente pela ligação no dia que fui aprovada para a bolsa da Cátedra, quando ela me deu forças para acreditar que seria possível, ainda que com as dificuldades financeiras. A partir daquela conversa que me enchi de esperança e ânimo para criar a campanha #DoutoradoEmPortugal que recebi ajuda financeira de familiares e amigas/os através da *vakinha online* e rifa, que a Jessica ganhou. Entre as pessoas maravilhosas que doaram para a campanha, destaco ‘o casal’ Clarissa e Victor Hugo, e a minha sogra, Marfisa, que representam as inúmeras doações e apoio – além de serem pessoas que me acolheram de uma forma muito especial. Agradeço meu cunhado Jean que inspirou a forma que nomeei as entrevistadas e me presenteia com conversas e jogos divertidos. Além da querida amiga Lili que sempre esteve ao meu lado, mesmo de longe,

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

durante todo o processo do doutorado, ainda no projeto, acalmando meus anseios. E a maravilhosa Avohanne que é a alegria ter na vida.

Antes de fechar, considero importante uma reflexão sobre a escolha de trazer referências contemporâneas e 'populares' para a tese, como vocês verão em diversas notas de rodapé ao longo do trabalho. Por mais que eu tenha tido uma ascensão social através do estudo, consumo arte que muitas vezes a elite cultural não, como por exemplo novela e música sertaneja<sup>5</sup>. Considero essa relação mais próxima muito importante, visto que estamos distantes, a academia e a cultura popular.

Como puderam ver, não costumo economizar nos agradecimentos e nas reflexões críticas. As pessoas diretamente citadas representam todas aquelas que estão nas entrelinhas, que colaboraram, torceram e vibraram com cada passo desse percurso do doutorado. Como disse a diva Camila nos seus agradecimentos da tese em Museologia, aqui não é o fim de um trabalho, traduz um momento, produto de uma caminhada, e é mola propulsora!

---

<sup>5</sup> Ver a reflexão sobre 'Elitismo, pedantismo e misoginia de alguns intelectuais na morte da cantora Marília Mendonça'. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opinio/elitismo-pedantismo-e-misoginia-de-alguns-intelectuais-brasileiros-na-morte-da-cantora-marilia-mendonca/>>. Acesso em 27 nov. 2022.

## RESUMO

A presente tese tem por objetivo compreender as relações entre Educação Museal e feminismos interseccionais e decoloniais no Brasil. Tendo como hipótese que silenciamentos e estranhamentos têm marcado essa relação, mas que esses diálogos são possíveis e urgentes no campo da Sociomuseologia, principalmente. A tese justificou-se pela necessidade de investigar de forma aprofundada a Educação museal no Brasil, por meio de um viés feminista crítico. Em termos metodológicos, usei a bibliometria, de questionário online e a realização de entrevistas semiestruturadas, além da revisão bibliográfica e de análise de conteúdo com o material gerado pelas entrevistas. Parto de construções realizadas por Juliana Siqueira (2017; 2019), Catherine Walsh et al., (2018) e Camila Moraes Wichers (2018), entre outras. Como resultado observei o predomínio de mulheres como referências de disciplinas de Educação nas graduações em Museologia, porém, lemos mais autoras brancas e do eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Por fim, os diálogos estabelecidos nas entrevistas revelam barreiras a serem enfrentadas por educadoras museais, sobretudo, quando se trata de mulheres com marcadores sociais da diferença que tendem a excluí-las como raça, classe, região e sexualidade, dentre outros.

**Palavras-chave:** Educadoras; Feminismos; Museologia; Decolonialidade; Educação Museal.

**ABSTRACT**

The present thesis aims to understand the relations between Museum Education and intersectional and decolonial feminisms in Brazil. Having as hypothesis that silences and estrangements have marked this relationship, but that these dialogues are possible and urgent in the field of Sociomuseology, especially. The thesis was justified by the need to investigate in depth museum education in Brazil, through a critical feminist bias. In methodological terms, I used bibliometric, online questionnaire and semi-structured interviews, besides literature review and content analysis with the material generated by the interviews. I depart from constructs made by Juliana Siqueira (2017; 2019), Catherine Walsh et al., (2018) and Camila Moraes Wichers (2018), among others. As a result, I observed the predominance of women as references of Education subjects in the graduations in Museology, however, we read more white authors and from the axis Rio de Janeiro-São Paulo. Finally, the dialogues established in the interviews reveal barriers to be faced by museum educators, especially when it comes to women with social markers of difference that tend to exclude them as race, class, region and sexuality, among others.

**Keywords:** Women Educationalists; Feminisms; Museology; Decoloniality; Museology Education.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Lista de siglas**

APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECA	Comitê Internacional para a Educação e Ação Cultural
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COREM	Conselho Regional de Museologia
GEENF	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência
GPEM	Grupo de Pesquisa Educação Museal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	Conselho Internacional de Museus
INCT-CPCT	Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia
ISERJ	Instituto Superior de Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MALA	Maleta Arqueológica do LabArq
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MINOM	Movimento Internacional para uma Nova Museologia
NEPAM	Núcleo de Estudos de Público e Avaliação em Museus
OBEC-BA	Observatório da Economia Criativa da Bahia
PEMBrasil	Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros
PCD	Pessoa com deficiência
PCM	Processo Curatorial Museológico
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PPC	Programa Político Pedagógico
REM-Brasil	Rede de Educadores de Museus do Brasil
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ROPA	Rede de Ocupações e Parcerias Acadêmicas
SAE	Seção de Assistência ao Ensino
TDAH	Transtorno do Déficit Atenção e Hiperatividade
UFBa	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>19</b>
Hipóteses da Investigação .....	22
Objetivo da Investigação .....	22
Objetivos Específicos da Investigação .....	23
Fontes e Referências Teóricas .....	23
Caminhos Metodológicos de Cada Capítulo .....	26
Eu e Tantas Outras.....	26
Estrutura da Pesquisa.....	33
<b>Capítulo 1 – Quem Lemos? As Referências Nas Disciplinas Obrigatórias De Educação Nas Graduações Em Museologia.....</b>	<b>36</b>
1. 1 – Caminhos Metodológicos .....	38
1. 2 – As Primeiras Impressões .....	40
1. 3 – Um Pouco Sobre Quem Estamos Lendo .....	47
1. 3. 1 – Cartografias das Referências .....	62
<b>Capítulo 2 – Quem Somos? As Educadoras Museais No Brasil.....</b>	<b>71</b>
2.1 – Caminhos Metodológicos .....	73
2.2 – Sobre o Perfil das Educadoras .....	80
2.3 – Cartografias das Educadoras .....	91
2.4 – As Educadoras e os Marcadores Sociais da Diferença.....	100
2.5 – Formação das Educadoras .....	106
2.6 – As Educadoras e a Atuação Profissional .....	113
<b>Capítulo 3 – Os Marcadores Sociais Da Diferença Interseccionados Nas Falas Das Educadoras.....</b>	<b>131</b>

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

3.1. – Caminhos Metodológicos .....	131
3.2. – Episódios de Machismo Cotidiano: Marcadores de Gênero e Sexualidade .....	137
3.3. – Sou Negro/A? Branqueamento, Colorismo e Outras Questões Inerentes Ao Racismo Estrutural No Brasil .....	145
3.4. – O Desafio de Trabalhar com o Marcador de Classe .....	151
3.5. – Migração Forçada: O Sonho e a Necessidade de Construir Caminhos Diferentes ..	161
3.6. – Os Públicos e os Marcadores Sociais da Diferença: Luz Sobre a Acessibilidade....	165
<b>Capítulo 4 – Entre a Teoria e a Prática: “<i>Que Os Museus Sejam Espaço Daquilo Que Ainda Não Existe</i>” .....</b>	<b>173</b>
4.1. – A Graduação em Museologia e a Relação com a Educação.....	174
4.1.1 – Educadoras e o Processo Curatorial Museológico .....	186
4.2. – Educação Museal, Patrimonial, Não-Formal, Arte-Educação e Mediação – Todas Juntas .....	192
4.3. – Educação Museal Feminista, Interseccional e Decolonial?.....	202
4.3.1 – Entrelaçamentos Entre as Referências das Disciplinas e as Educadoras.....	203
4.3.2 – As Educadoras Museais e a Pandemia de Covid-19: Evidência do Sistema de Opressão .....	207
4.3.3 – Há que Esperançar? .....	209
<b>Por Fim .....</b>	<b>215</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>227</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>237</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Universidades e disciplinas obrigatórias listadas.....	43
<b>Quadro 2</b> - Cidade de origem, de moradia e trabalho das educadoras .....	95
<b>Quadro 3</b> - Cursos de graduação concluída das respondentes .....	108
<b>Quadro 4</b> - Cursos de graduação em andamento das respondentes.....	108
<b>Quadro 5</b> - Teorias citadas pelas educadoras respondentes .....	112
<b>Quadro 6</b> - Instituições das/os educadores/as respondentes.....	118
<b>Quadro 7</b> - Nomenclaturas das/os educadores/as .....	119
<b>Quadro 8</b> - Codinomes das educadoras e outras informações.....	136
<b>Quadro 9</b> - Comparação da graduação das autorias referenciadas nos PPCs e a graduação das pessoas respondentes do questionário .....	204

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Cor/raça das autoras/es referenciadas/os.....	55
<b>Gráfico 2</b> - Áreas de formação das autoras na graduação .....	58
<b>Gráfico 3</b> - Tipos de graduação das referências.....	59
<b>Gráfico 4</b> - Geração de formação das autoras.....	60
<b>Gráfico 5</b> - Ano de publicação das referências .....	61
<b>Gráfico 6</b> - Gênero das pessoas respondentes .....	81
<b>Gráfico 7</b> - Cor/raça das pessoas respondentes .....	82
<b>Gráfico 8</b> - Idade das pessoas respondentes .....	83
<b>Gráfico 9</b> - Religiões/religiosidade das pessoas respondentes .....	84
<b>Gráfico 10</b> - Renda pessoal e familiar das pessoas respondentes .....	89
<b>Gráfico 11</b> - Número de dependentes das pessoas respondentes.....	90
<b>Gráfico 12</b> - Classificação da moradia das pessoas respondentes .....	97
<b>Gráfico 13</b> - Deficiências mencionadas pelas pessoas respondentes.....	104
<b>Gráfico 14</b> - Regime de contratação das pessoas respondentes.....	115
<b>Gráfico 15</b> - Carga horária de trabalho das pessoas respondentes.....	116

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Urna funerária no Museu das Bandeiras.....	56
<b>Figura 2</b> - Nuvem de palavras com os títulos das publicações referenciadas .....	61
<b>Figura 3</b> - Card de divulgação do questionário .....	74
<b>Figura 4</b> - Primeira aplicação das atividades da MALA com Ana Tereza e Miguel.....	85
<b>Figura 5</b> - Nuvem de palavras com as respostas sobre moradia e trabalho em área periférica	99
<b>Figura 6</b> - Nuvem de palavras com as respostas sobre problemas de encontrar emprego devido a marcadores sociais da diferença .....	101
<b>Figura 7</b> - Nuvem de palavras sobre preconceitos vivenciados pelas pessoas respondentes	105
<b>Figura 8</b> - Nuvem de palavras com os cursos de pós-graduação das respondentes .....	110
<b>Figura 9</b> - Nuvem de palavras o que consideram importante ter/fazer/ler para/nas práticas	122
<b>Figura 10</b> - Nuvem de palavras sobre o papel das pessoas respondentes.....	124
<b>Figura 11</b> - Nuvem de palavras com motivos para seguir (ou não) na área .....	128
<b>Figura 12</b> - Nuvem de palavras sobre apontamentos que não foram contemplados no questionário .....	130
<b>Figura 13</b> – Meme do trabalho em grupo .....	192
<b>Figura 14</b> - Mapa mental com algumas referências usadas pelas entrevistadas/os em suas práticas.....	194

## ÍNDICE DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> - Os países das autoras marcados .....	63
<b>Mapa 2</b> - Os estados de formação das autoras marcados .....	64
<b>Mapa 3</b> - Os estados de atuação das autoras marcados .....	65
<b>Mapa 4</b> - Estados de origem das pessoas respondentes.....	92
<b>Mapa 5</b> - Estados que moram as pessoas respondentes.....	94

## INTRODUÇÃO

A construção deste texto respeitou o fluxo de suas próprias correntezas, que por sua vez nem sempre correspondem à forma cartesiana linear de pensamento. Fui e voltei diversas vezes em alguns argumentos, transitei por diferentes bibliografias, salpiquei momentos entre as linhas, bricolei trechos antigos em partes de escrita mais recente, mesclei tempo passado com tempo presente. (Passos, 2019, p. 22)

Dou início à Introdução com essa epígrafe escrita por Lara Passos, em sua dissertação, por me identificar muito com essa forma de pensar/escrever mais livre, inspiradora, na sede de revolucionar através da palavra. E o trecho destacado trata exatamente da minha forma de escrita que muitas vezes não corresponde à linearidade e à ‘objetividade’ esperada pela academia. Pois,

Teorias de todos os tipos são em geral apresentadas de forma abstrata que só podem ser entendidas por uns poucos. Essa definição, apesar de altamente satisfatória para os acadêmicos, exclui os [as] que não falam a língua das elites e, assim, reforça as relações sociais de dominação. (Hill Collins, 2019, p. 16)

Busquei escrever de maneira mais direta, simples, a partir da minha realidade, e da realidade de tantas outras educadoras-mulheres. Com isso, busco alcançar outras educadoras e demais pessoas que são oprimidas diariamente pelo sistema. Sou uma divulgadora da ciência, e, por isso, questiono o modo de escrita dessa academia que tão pouco se comunica. Inclusive me causa muito estranhamento que a área seja tão rígida; com isso, ela afasta mais ainda o público da ‘ciência do pedestal’. De acordo com Patricia Hill Collins, as teorias atuam na manutenção dos privilégios. Por isso e por esse outro trecho de Hill Collins,

É comum grupos oprimidos serem ouvidos apenas quando enquadrados nossas ideias em uma linguagem familiar e confortável para um grupo dominante. Esse requisito muitas vezes modifica o significado de nossas ideias e contribui para fortalecer as ideias dos grupos dominantes. (Hill Collins, 2019, p. 17)

Optei por uma escrita pessoal, autoral e de opinião, cheguei à tese de doutoramento também para isso, para que a minha e outras vozes ecoem nessa academia quadrada. Essa

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

academia que busca nos excluir, nos tirar de cena para que *e/Es* nos estudem dentro de sua ‘objetividade’ acadêmica. Como também disse Hill Collins, “grande parte da minha formação acadêmica formal foi concebida para me mostrar que, a fim de construir um conhecimento intelectual válido, devo me afastar da minha comunidade, de minha família e até de mim mesma”. (2019, p. 18).

Aqui não nos interessa essa forma de ciência oca, mas sim uma fala de fato comprometida comigo e com as nossas. Interessa exatamente essa ação de “desafiar os próprios termos do discurso intelectual” (Hill Collins, 2019, p. 53). A presente tese busca “um pensamento crítico a partir dos [as] subalternizados [as] pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento” (Walsh et al., 2018, p. 3). E, a partir daqui, iremos delinear pontos importantes para a Introdução, no que compreende, principalmente, a hipótese, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Como razões para a escolha do tema, é importante entender a Sociomuseologia como um espaço de diálogo e de reflexão da Educação museal, associado às problemáticas sociais contemporâneas, como apontou Judite Primo (2019, p. 3). Tal perspectiva vai ao encontro do entendimento de Mario Moutinho (2007, p. 423), que compreende a Sociomuseologia como parte do “esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea”. Primo (2019, p. 4) afirma que a Museologia se confronta (ou deveria) com os fluxos migratórios, as lutas pela equidade de gênero, as demandas pela igualdade racial e étnica, entre outras questões. A autora ainda menciona que esses processos ampliam o nível de compromisso que a Museologia tem com a sociedade.

bell hooks (2017) fez uma reflexão sobre Paulo Freire, vendo o educador como uma água, em meio a sede do deserto das teorias da Educação, mas cheia de impurezas, como a ausência de debates sobre gênero em suas reflexões. A mesma analogia faço para a Sociomuseologia, que, em meio a um espaço tão elitizado como a Museologia e os museus, é um fresco. Trata-se da necessidade de um reconhecimento de privilégios de gênero, raça e classe, categorias tão pouco consideradas. É urgente admitir que tais categoriais ainda não são

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

tão debatidas, sem citar a questão regional e outros marcadores que serão amplamente discutidos neste trabalho.

Para uma outra reflexão próxima, um trecho de bell hooks: “perpetuamente insatisfeita com a educação que recebi em ambientes predominantemente brancos. [...] as dificuldades que eu tinha (tenho) com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com minha realidade social, eram uma crítica importante” (2017, p. 73). Assim me senti em algumas aulas da graduação, mestrado e doutorado. Além do mais, de acordo com Aida Rechená (2020, p. 272), a Sociomuseologia “não tem prestado muita atenção à questão da igualdade de gênero, nem refletido de forma aprofundada sobre a apropriação do conceito analítico gênero”. Na pesquisa estou em diálogo com a assertiva da autora, inserindo um olhar interseccional, envolvendo raça, sexualidade, classe, dentre outros marcadores, bem como reflexões sobre identidades não-binárias de gêneros.

Enquanto pesquisadora e educadora museal, tenho estudado a Educação e sua relação com o público. Nessa prática, observo a ausência das discussões sobre os feminismos, especialmente com o olhar interseccional e decolonial, ainda que já existam alguns trabalhos no campo da Museologia que abordam esses temas de forma mais ampla, mesmo que recentes. Sendo o campo da Educação Museal o espaço onde essas questões precisam estar, ainda assim percebemos um silenciamento sobre o debate feminista. E, muitas vezes, quando este surge, vem com a tentativa de esvaziamento por educadoras brancas, doutoras consolidadas na profissão, o que é raro no campo, especialmente em regiões menos privilegiadas. Cumpre destacar que essas educadoras acabam se apropriando dessas temáticas que vão surgindo com novas gerações e passam a ter ainda mais espaços nos eventos da área.

E por qual motivo a Educação museal se mostra tão importante, não só para inserção da crítica feminista, mas também de outras discussões? A Educação deve permear todo o museu, todas as práticas, sejam elas diretamente com os públicos ou não, como preconiza Maria Célia Santos (2014). Para isso é preciso inverter a lógica, segundo a qual a Educação frequentemente vem por último nos processos dentro dos museus e com o patrimônio. A Educação é o núcleo da mudança (palavra-chave para a decolonialidade) nos museus.

### **Hipóteses da Investigação**

Parto da hipótese que silenciamentos e estranhamentos têm marcado a relação entre Educação Museal e Feminismos Interseccionais e Decoloniais, mas que esses diálogos são possíveis e urgentes no campo da Sociomuseologia, especialmente. Falta a Educação Museal no Brasil “aceitar a possibilidade de emergência de outras centralidades – como, por exemplo, africanas, indígenas, feministas, LGBT+<sup>6</sup>, operárias, camponesas, ribeirinhas, etc.” (Siqueira, 2020, p. 121). E, muitas vezes, faz falta também a Sociomuseologia, ainda mais para a Museologia.

A hipótese da tese de Ana Karina Rocha (2020) é a narrativa de história única que a Museologia do sudeste impõe ao Brasil. A hipótese da presente pesquisa trata da narrativa única da Educação museal, imposta, especialmente por Rio de Janeiro e São Paulo, com a Educação não-formal. Nesse viés, muitas vezes, a Museologia é colocada de lado por profissionais formadas/os em licenciaturas. Interessante apontar que essas profissionais geralmente são mulheres brancas e de classe média e/ou alta. Aqui, região/localidade, gênero, raça e classe se articulam; haja vista que trazemos para o estudo a perspectiva do feminismo interseccional, é preciso estar sempre atenta na interseccionalidade desses eixos na análise, que não é apenas regional. Nesse contexto, cabe mencionar o trabalho de Chimamanda Ngozi Adichie (2018) sobre ‘O Perigo da História Única’, história essa que muitas vezes algumas sudestinas tentam sobrepor a outras.

### **Objetivo da investigação**

Compreender as relações entre Educação Museal e feminismos, em especial, analisar se os feminismos interseccionais e decoloniais têm encontrado espaço na Educação museal brasileira.

---

<sup>6</sup> Optei pela sigla LGBT por “Estar vinculada às políticas públicas na América Latina”, de acordo com Jean Baptista, Tony Boita e Camila Moraes Wichers (2020, p. 5). A sigla se refere a Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, mas não pretendo invisibilizar outros corpos e identidades que fazem parte dessa comunidade, que cresce a cada dia em uma expansão da luta. A sigla completa está, hoje: LGBTQIA+ (acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer, com um sinal “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero). Ver mais em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/saiba-o-que-significa-a-sigla-lgbtqia-e-a-importancia-do-termo-na-inclusao-social/#:~:text=Com%20isso%2C%20LGBTQIA%2B%20se%20tornou,usadas%20pelos%20membros%20dessa%20comunidade>. Acesso em: 22 nov. 2022.

### **Objetivos específicos da investigação**

- ❖ Mapear quem são as autoras das produções acadêmicas referenciadas nas disciplinas obrigatórias nos Projetos Pedagógicos das graduações em Museologia, considerando os marcadores sociais da diferença;
- ❖ Analisar os marcadores sociais da diferença das educadoras museais, de maneira interseccional e decolonial, através do questionário aplicado;
- ❖ Construir um panorama da visão das educadoras museais acerca dos feminismos, dos marcadores sociais da diferença e de questões decoloniais intrínsecas (ou não) na prática profissional, a partir das entrevistas;
- ❖ Articular os dados das autoras citadas na bibliografia especializada com os dados das educadoras que estão atuando nas instituições museais, e, nesse viés, olhar para as teorias/métodos/conceitos que as referências e as educadoras seguem;
- ❖ Refletir sobre a presença da Educação na formação em Museologia, a partir de graduadas/os, além de buscar pensar sobre uma teoria a partir dos dados.

A originalidade da pesquisa reside na relação entre análise teórica e de produções acadêmicas da área com o campo de trabalho, evidenciando que já existem alguns estudos que versam sobre os assuntos trazidos aqui, mas considerando que estes, de modo geral, não estabelecem essa conexão. Nos museus das mais diversas tipologias, o espaço dado às mulheres está mais na Educação, porém não nos cargos de gestão, e isso não é diretamente tratado na área. E, de maneira geral, há uma predominância de mulheres brancas nos museus.

### **Fontes e referências teóricas**

A relação entre museus, Museologia e Sociomuseologia vem crescendo na última década, com pesquisas sobre os assuntos que serão abordadas nesta tese, ainda que não tenham se debruçado nas reflexões aqui propostas. Aida Rechená (2011) produziu o primeiro trabalho sobre Sociomuseologia e gênero em sua tese de doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Camila Moraes Wichers (2018) fez uma reelaboração do fato museológico a partir de uma Museologia feminista e generificada, com base na produção de Waldisa Rússio Guarnieri (1984) e de Rechená (2011), entre outros/as autores/as. Juliana

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Siqueira (2019) buscou cartografar o campo da Educação museal com um olhar decolonial, tratando brevemente dos aportes feministas. Ana Audebert de Oliveira e Marijara Queiroz (2017) também têm produzido reflexões sobre a relação entre Museologia e gênero no Brasil. Não podemos deixar de citar a contribuição de Maria Célia Santos (2014) para a Museologia e para a Educação, tendo as duas formações. Sendo assim, o que trarei é a relação entre Sociomuseologia – Museologia, Educação museal, teorias feministas e gênero, a partir de um olhar decolonial e interseccional, sendo essa a especificidade da tese.

Marcadores sociais das diferenças, como gênero, cor/raça e classe, além de orientação sexual, região, geração, deficiência, formação e inserção institucional (estagiária, servidora, terceirizada e outras) serão considerados nas análises durante toda a pesquisa. Assim como dimensões ou significantes atrelados como tipo do cabelo, o vestuário, o corpo, o gestual entre outros, como aponta Luis Felipe Hirano (2019). Para ele “O termo marcador [...] contribui para explicitar quais categorias operam em determinados contextos” (2019, p. 34). Ou seja, quais marcadores promovem privilégios e quais trazem ‘discriminação interseccional’, termo também utilizado pelo autor. A colonialidade opera com classificações, apagamentos e construção de estereótipos (Moraes Wichers, 2020), processos que serão considerados na presente investigação e ancorados pelas reflexões de Rita Segato (2013) e Grada Kilomba (2020). Também dá suporte à investigação o trabalho de Luzia Ferreira, que observa: “ainda não desativamos o sistema de poder que nos oprime, nos silencia e nos mata” (2020, p. 32). Esse trecho se refere a pessoas nas quais esses marcadores operam uma exclusão.

A Educação museal vem avançando, a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) foi uma conquista que não deve ser ignorada. “Mas a que ritmo? Por quais caminhos?” (Passos, 2019, p. 78). Desloco a reflexão de Letícia Cesarino (2017, p. 76) sobre a colonialidade interna para o cenário das educadoras museais em uma construção da PNEM. Os museus das capitais e até de algumas cidades do interior do Rio de Janeiro e São Paulo já estavam na etapa de dar um passo além da estrutura que tem. Mas, quando falamos do Brasil de fato, os setores / núcleos educativos precisam de uma discussão mais ancorada em suas realidades de Educações em museus (bem plural). Nessas realidades diversas e plurais, é fundamental considerar a estruturação de equipes educativas, ir além da contratação de estagiárias, planejar suas ações educativas, entre outras várias questões. No entanto, “processos históricos têm envolvido

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

relações de poder de longa duração, a partir das quais certos grupos lograram impor sua própria ideologia e interesses como horizonte hegemônico para o restante da nação” (Cesarino, 2017, p. 77). Toda essa reflexão – que não começa e não acaba aqui – questiona esse poder de longa data e esses processos normalizados.

A questão dos saberes localizados, trazido por Donna Haraway (1995), deixa visível (quando olhamos através deles para a Educação museal brasileira) que a PNEM reflete o lugar de onde partem essas educadoras, por mais que o processo tenha sido participativo. Um exemplo direto disso são as profissionais que escreveram os termos do Glossário do Caderno da PNEM (2018): a maioria são do Rio de Janeiro e São Paulo. Detalharemos mais esses dados no quarto capítulo da tese. Diante disso, muito do que foi colocado no documento não reflete a realidade da Educação em museus no Brasil, conforme já apontado sobre a necessidade de debates mais basilares no interior do país. Como tentativa de trabalhar essa lacuna, o IBRAM, junto com o Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC-BA), lançou em 12 de agosto de 2022 a Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros (PEMBrasil). A equipe da pesquisa tem se esforçado para mobilizar todos os Estados brasileiros, para que estes tenham uma participação maior do que aquelas em pesquisas anteriores.

O marcador de gênero é fundamental, com a questão das mulheres especificamente em evidência nesta pesquisa, visto que a Educação é também uma área subalternizada pela maior presença de mulheres, pela relação com o cuidado. Loredana Ribeiro et al. (2017, p. 1094) perceberam na arqueologia, um “desinteresse pela crítica feminista em um país onde a disciplina sempre teve grandes nomes femininos”. O que também é possível perceber na Museologia e Educação, de maneira geral. Além de entendermos a importância da Museologia nas discussões sobre Educação e educadoras museais. Por isso que o levantamento das autoras referenciadas nas disciplinas de Educação dos cursos de Museologia no Brasil é importante para localizar a Educação museal nessas graduações. Juliana Siqueira aponta a necessidade de se fazer na educação “um exercício crítico [...] distingui-la da mera ‘educação em museus’, situando-a no terreno das museologias participativas ou sociais” (2020, p. 121). É exatamente por causa dessa reflexão da autora que as discussões sobre Educação museal cabem tão bem na Sociomuseologia. E o que a presente pesquisa busca é a crítica no sentido de ampliar vozes, uma Educação museal ainda mais democrática e participativa, levando em consideração todos

os cenários. A seguir, abordaremos, de forma resumida, os caminhos metodológicos de cada capítulo.

### **Caminhos metodológicos de cada capítulo**

Para atender aos objetivos propostos, diferentes metodologias foram acionadas e integradas na condução da pesquisa. O detalhamento metodológico está no início de cada capítulo. No primeiro, fizemos uso da metodologia da pesquisa bibliométrica, que trata de quantificar produtos da atividade científica para fins de gestão de base de dados. As autoras principais para essa construção foram: Raimundo Santos e Nair Kobashi (2009), Loredana Ribeiro et al. (2017) e Adriana Emerich (2017).

Para a construção do segundo capítulo, utilizamos o questionário online estruturado, com base no trabalho de autoras como Adriana Almeida et al.<sup>7</sup> (2021), que trabalharam a mesma metodologia, também com educadoras. No terceiro capítulo, recorreremos à entrevista semiestruturada e à análise de conteúdo (Bardin, 1977). Uma autora fundamental para a construção do terceiro capítulo foi a Grada Kilomba (2020), que também trabalhou com entrevistas em sua tese. Nos inspiramos na autora para a organização do material gerado a partir das entrevistas na presente pesquisa. No quarto capítulo, também trabalhamos com a análise de conteúdo, com base em trabalho prévio, que registrei em minha dissertação (Passos dos Santos, 2019). A revisão bibliográfica perpassou todo o processo, desde a construção do projeto para a bolsa, até a finalização do quarto capítulo. Cabe mencionar que usei o itálico para os trechos de falas das educadoras, tanto nos questionários, quanto nas entrevistas. Além de também usar itálico para os codinomes das/os entrevistadas/os, para que não haja confusão com as autoras citadas. Na próxima seção, abordarei a minha trajetória, primando referências que atravessam a tese toda.

### **Eu e tantas outras**

Cê vai atrás desse diploma  
Com a fúria da beleza do sol, entendeu?  
Faz isso por nóiz

---

<sup>7</sup> Por vezes em artigos com mais de três pessoas vou usar do et al que é a regra, mas para não ficar tão cansativo também usarei de colaboradoras ou parceiras. Além disso, na primeira citação faço uso do primeiro nome e sobrenome, nas demais citações apenas o sobrenome.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Faz essa por nóiz (Vai)  
Te vejo no pódio  
[...]  
Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro  
Emicida; Belchior

Muito da escrita desta tese é calcada na autoetnografia, metodologia que conheci no percurso do doutorado e que me abriu várias possibilidades de expressão enquanto pessoa subjetiva e pesquisadora. Pude escrever mais sobre essa metodologia na relação com a minha trajetória em um artigo que foi produzido no doutorado para avaliação no segundo ano. Esse método em questão trata da prática de (tentar)

produzir investigação significativa, acessível e evocativa enraizada na experiência pessoal; para sensibilizar [...] para questões como a identidade política, para experiências escondidas em silêncio, e para mergulhar em formas de representação que aprofundam a nossa capacidade de empatia (Ellis; Adams; Bochner, 2019, p. 19, tradução livre).

Para Marta Quintiliano, escrever usando a autoetnografia “É uma forma de transcender a invisibilidade do sujeito negro, presente no método científico, no qual somos objetos, e uma prática menos alienadora” (2019, p. 21). Nesse sentido, também entendo que “Minha escrita é um instrumento poderoso para ressaltar a voz dos subalternos, incluindo, a minha, o que é necessário e urgente. Escrever em primeira pessoa é potencializar vozes, romper com o conhecimento eurocêntrico e pensar outras epistemologias existentes” (Quintiliano, 2017, p. 22).

Em uma direção muito inspirada na autora mencionada, utilizo como método a autoetnografia “para a construção de uma narrativa que atenda aos meus anseios enquanto pesquisadora, fazer pesquisa nesses moldes implica assumir um posicionamento parcial” (Quintiliano, 2017, p. 21). Essa parcialidade é em relação a mim, usando de experiências pessoais para refletir sobre processos culturais. Para isso, uso da autobiografia e da autoetnografia para escrever esta reflexão, tendo um processo e produto juntos (Ellis; Adams; Bochner, 2019). É uma forma de metodologia que “discute o próprio processo de introspecção, que, através da escrita, nos permite andar para trás e para a frente entre o que já experimentamos

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

e como podemos dar-lhe sentido” (Calva, 2019, p. 10, tradução livre). Esse método, a autoetnografia, em suma,

[...] é um poderoso instrumento de autoconhecimento, que pode ter um impacto muito positivo nos membros de grupos que, devido à sua situação de desvantagem - tais como as mulheres, os grupos étnicos e religiosos minoritários, os mais pobres e as pessoas com deficiência - não expressaram a sua própria voz. (Calva, 2019, p. 10, tradução livre)

É sempre bom reforçar que “A maioria daqueles que defendem e insistem em formas canônicas de fazer e escrever investigação endossam uma perspectiva branca, masculina, heterossexual, de classe média-alta, cristã e capaz” (Ellis; Adams; Bochner, 2019, p. 20, tradução livre). Ainda ressalto que aqueles e aquelas (também) preferem seguir na norma por esta lhes estabelecer privilégios, inclusive (e principalmente) para quem consegue se adequar, sem maiores dificuldades, a essa estrutura engessada que vem desde a escola. Essa forma clássica de ciência pode fazer com que muitas mentes inquietas e criativas diminuam seu potencial de transcender a norma, para se adequar a ela. É “como se descobre inserido num contexto, o da academia, onde o profissional é esvaziado do pessoal, e as consequências que isso tem, não só para o investigador, mas também para a universidade na sua aspiração de gerar conhecimentos válidos” (Calva, 2019, p. 10 e 11, tradução livre).

Por fim, vale acrescentar: me encontro nesse método da autoetnografia por ser ele “uma das perspectivas que reconhecem e acomodam a subjetividade, a emocionalidade, e a influência do investigador [...] em vez de esconder estas questões ou assumir que elas não existem” (Ellis; Adams; Bochner, 2019, p. 20, tradução livre). Dito isso, faço outras reflexões sobre meu percurso (e de tantas outras), muito inspirada em várias autoras dos feminismos negros.

Como uma mulher, negra de pele clara, bissexual e feminista, escrevo uma crítica, afrocentrada, feminista e contra-hegemônica muito inspirada em Lara Passos (2019). Como a autora, “Enquanto eu escrevia, milhares de outras vozes-mulheres escreviam comigo [...] eu vou pra frente, com as que vieram antes [...] Aqui estão meu trabalho, meu esforço, meus tormentos e meus anseios. Segue ora nas linhas, ora nas entrelinhas também os meus divertimentos” (2019, p. 15). E Lara continua me representando muito em suas palavras.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

“Escrevo em tempos de corte. Com um alvo cada vez mais nítido em minhas costas, a mira certa em meu peito, e a lembrança presente de tantas Marielles<sup>8</sup> e Ágathas<sup>9</sup>. Já não tenho tempo seco entre um choro e outro, os lutos se sobrepõem enquanto seguimos a luta” (2019, p. 16). Depois da dissertação de Lara, já perdemos tantas pela pandemia da Covid-19 e outras dificuldades enfrentadas diariamente por todas as brasileiras, especialmente as mulheres, negras e pobres. A pandemia chegou devastando ainda mais o Brasil, e impactou muito as educadoras museais.

A pesquisadora tem o mesmo sobrenome que eu, esse vindo de minha mãe, mas que nela é por parte do pai, assim a gente vai perpetuando o sobrenome da família paterna e o patriarcado. Lara Passos também me representa dizendo, especificamente sobre a escrita

Tornar um processo tão privado como o de escrita em algo público chega a ser um desafio [...] meu intuito é contribuir com as provocações à comunidade acadêmica para uma revolução interna, à quebra da inércia para fazer diferente [...] me permito sonhar alto mesmo com medo da queda (Passos, 2019, p. 16).

Foi sonhando que cheguei aqui, em um doutorado fora do país. A menina que nasceu no interior do Brasil, invisibilizado muitas vezes nos discursos nacionais, como mostro ao longo desta pesquisa. Por tudo isso, embora muitas vezes seja melhor para o texto a primeira pessoa, a escrita desta tese será substancialmente em terceira pessoa, o *nós*, pois é coletiva. Ainda que, às vezes, eu fale na primeira pessoa, por experiências muito específicas da vida pessoal e sobretudo profissional, subjacente a este texto está uma escrita coletiva. Ela envolve as mulheres que me antecederam, especialmente na minha família, e que não tiveram tal oportunidade de estudo e trabalho. Além disso, tal escrita envolve também as educadoras museais que estão comigo em todo este processo.

Esta pesquisa “Chama por tantas outras falas cansadas de não serem escutadas. Vem como protesto, manifesto, surto, afronta, grito, chiste, colcha de retalhos” (Passos, 2019, p. 24) como as que minha bisavó fazia. Por muitas vezes, me percebo fora dos padrões da academia,

---

<sup>8</sup> Quem é Marielle Franco? Recuperado de: <<https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

<sup>9</sup> Entenda como foi a morte da menina Ágatha no Complexo do Alemão, segundo a família o tiro veio de um policial. Recuperado de: <<https://g1.globo.com/tj-rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghml>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

perdida em meio a tanta escrita, tantas linhas minhas e tantas vozes de outras autoras. Ainda como disse Lara Passos “A escrita, portanto, vêm muitas vezes como antídoto. Como necessidade. Como materialização da vontade de respirar livre” (2019, p. 93). Por isso, muitas vezes, é uma escrita pouco refinada segundo o padrão canônico, pouco estruturada no Português normativo, sem ponto, sem espaço para respirar, assim me sinto na vida, às vezes. É também desabafo, choro em palavras. Pois também como Lara Passos, sou

acadêmica, cientista; trago em mim a irreversibilidade de fugir da estatística. A insubmissão de um corpo negro jovem que se mantém vivo diante a uma taxa de mortalidade altíssima<sup>10</sup>, se constrói graduado diante da desigualdade de acesso à educação para pessoas negras e brancas<sup>11</sup>, que se encontra livre mesmo com os dados altos de encarceramento da população negra<sup>12</sup>. Um corpo feminino que sobrevive às taxas de feminicídio<sup>13</sup> (que aumentam ainda mais em relação às mulheres negras, enquanto diminuem em relação às mulheres brancas), às violências cotidianas que tornam o Brasil um dos cinco países mais violentos do mundo para mulheres, às ausências nas referências bibliográficas. Esse lugar não foi feito para mim. Mais um ponto fora da curva. Mas ainda assim, teimeei, permaneci, mudei, me adaptei. Não ardeei o pé e fiquei aqui. Uma exceção que foge à regra e, com isso, também a comprova. A cada olhar de espanto pela minha posição escuto a mesma mensagem implícita: “esse não é o seu lugar, como você chegou até aqui?” (Passos, 2019, p. 17 e 18).

Fugindo do destino das mulheres da minha família, ainda acrescentando todas as mazelas citadas por Lara Passos; escrevo, mas me questiono, como nos questionamos todas. Como afirmou Gloria Anzaldúa: “Quem nos deu permissão para praticar o ato da escrita? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar esse ato – esvazio

---

<sup>10</sup> Recuperado de: <https://www.enfoquems.com.br/homicidios-sao-a-principal-cao-da-morte-de-jovens-no-pais-aponta-o-atlas-da-violencia-2020/> Acesso em: 07 nov. 2021.

<sup>11</sup> Desigualdade racial na educação brasileira. Recuperado de: <https://www.geledes.org.br/desigualdade-racial-na-educacao-brasileira-um-guia-completo-para-entender-e-combater-essa-realidade/> Acesso em: 07 nov. 2021.

<sup>12</sup> O encarceramento tem cor, diz especialista. Recuperado de: <https://www.cnj.jus.br/o-encarceramento-tem-cor-diz-especialista/> Acesso em: 07 nov. 2021.

<sup>13</sup> Brasil registra um caso de feminicídio a cada 6 horas e meia. Recuperado de: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937873-brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-6-horas-e-meia.html> Acesso em: 07 nov. 2021.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

o lixo, atendo o telefone” (1981, p. 86). Gloria ainda falou de quem é canhota, que a sociedade acredita que deveríamos parar de escrever com a mão esquerda para prosperar no mundo destro. Até esse detalhe está sujeito à norma de fazer prova e não ter cadeira adequada, por exemplo.

Fui uma ‘péssima’ aluna na escola, minha mãe foi chamada lá várias vezes. Respondi processo interno na universidade, junto de amigos negros e gays, fomos acusados por professoras e alunas brancas e passamos por um momento traumático, dentre tantos outros. No mestrado, questionaram meu modo de escrita, me encurralaram em uma sala sozinha, em uma cidade estranha, sem dinheiro. Questionaram meu saber, minha monografia, minha forma de trabalho, uma alteridade regional, no Rio de Janeiro. Pedi ajuda ao programa, mas a coordenadora branca não foi acolhedora. Tudo é um ato político, inclusive a minha permanência nesse lugar, além de minhas produções de monografia, dissertação e, agora, tese. A academia PRECISA de corpos como os nossos, só assim vamos mudando as coisas aos poucos, de forma amorosa e firme. Como bem disse Lara Passos, a minha permanência neste lugar

não foi sem dedicação e insistência. Muitas vezes, insanidade. [...] Desde que decidi seguir o caminho de construir uma carreira acadêmica encontrei milhares de obstáculos. [...] Por diversas vezes sinto que não cheguei a lugar nenhum. Mas tento sempre me lembrar do início [...] de tudo que já foi conquistado, as vitórias em meio aos percalços, os espaços de respiro (Passos, 2019, p. 18)

Embora eu não tenha conseguido parar em algum momento e decidir pela carreira acadêmica, nela me sinto bem; penso que o percurso sem ela poderia ter sido ainda mais tortuoso. Não tem como contextualizar este estudo sem falar de mim, por mais que a academia tenha dificuldade em relação a isso. “Referenciar a pesquisa significa, portanto, não só apresentar quais fontes me trouxeram os dados que apresento aqui, como também de onde escorre esse saber que me orienta” (Passos, 2019, p. 21). E muito do que me orienta, atualmente, vem de mulheres negras, escritas racialmente engajadas e antirracistas. Algumas delas são produções (também acadêmicas) que falaram sobre escrita e vivência, como a *escrevivência* de Conceição Evaristo (2017), além de Audre Lorde (2020), que falou de ‘A transformação do silêncio em linguagem e em ação’.

Pessoas fora da região mais privilegiada do país, não brancas e pobres, com acesso restrito a Educação pública e de qualidade, são silenciadas diariamente. Como disse Audre, tem

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

muito a ser dito em uma fala por todas nós. Nessa fala coletiva, resalto o ROPA – Rede de Ocupações e Parcerias Acadêmicas, cuja potência se deu também na minha formação em razão de termos lido e discutido, juntas, alguns textos citados aqui. Também reforça o ‘nós’, que para mim se trata de transitar marcando uma fala coletiva. Além de fazer um uso da ‘objetividade’ da academia, da não colocação do sujeito enquanto pessoa subjetiva, a meu favor, vamos falar em terceira pessoa, sim, por todas nós. Como bem sinalizou Patricia Hill Collins (2019, p. 16): “A voz que busco hoje, portanto, é tanto individual, quanto coletiva, é pessoal [sim!] e política e reflete a intersecção da minha biografia única com o significado mais amplo do momento histórico em que vivo”. Pois, também como disse Patricia Hill Collins (2019), o uso do ‘eu’, ‘nós’ e ‘nosso’ – é libertador.

Também considero relevante marcar que, antes, eu era discente de Museologia na graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), passando por vários processos de exclusão e preconceito, já mencionados. E, durante o doutorado, enquanto cursava o núcleo mais pesado de disciplinas, me tornei professora (substituta) – mulher e relativamente jovem, no mesmo curso que me formei. Como docente, tenho passado por episódios de machismo cotidiano, para parafrasear Grada Kilomba (2020). Alunos brancos, homens e mais velhos questionam diariamente as minhas aulas, minha didática, minhas avaliações, minhas posições metodológicas, tudo. Esses ataques têm vindo com uma força grande e mais óbvia do que em outros espaços e momentos durante minha vida, especialmente na profissão, e que fui puxando na memória para descrever aqui, talvez por ser de vários homens, e por cada vez mais eu me atentar a esse tipo de coisa. Em parte, acredito que tal machismo se dá por eu me posicionar, de forma contundente, como feminista, e falar (quase) livremente do meu relacionamento com a minha namorada. E sigo dizendo que nós feministas temos

interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm (Haraway, 1995, p. 15).

Ter a oportunidade de atuar como professora no curso que me formei abarca a ação de entender que “o processo museológico deve ser compreendido como projeto, que é construído de forma aberta, buscando atingir a missão de formar cidadãos capazes de se inserir no mundo,

como sujeitos históricos, éticos, capazes de optar, de decidir e de romper” (Santos, 2014, p. 98). Encaro essa atuação com muita responsabilidade, ciente do desafio de ser uma bacharela que precisa buscar uma didática que não me foi ensinada: erro o tempo todo, tento me manter aberta a críticas e a sugestões, faço avaliações ao final de todos os semestres. É difícil lidar com homens que acham que são mais especiais por serem homens, mais velhos, brancos, por já terem outra graduação. Homens que não se enxergam no mesmo lugar de aprendizado dos demais, e não respeitam minha autoridade como professora, o que é visivelmente diferente em relação a homens professores. O gênero vem antes de qualquer função ou saber que eu tenha a oferecer. E tudo isso tem total relação com o tema dessa pesquisa, principalmente quando formos nos debruçar sobre as questões abordadas no capítulo de entrevistas. As educadoras relataram episódios de machismo cotidiano vivenciado diariamente, e, ainda, questões de gênero e preconceito para com pessoas trans, não binárias e homossexuais. A seguir, apresento os capítulos da tese.

### **Estrutura da pesquisa**

As questões apresentadas aqui se mostram cada vez mais urgentes, ainda que sempre tenham sido. Trago a reflexão de Thainá de Castro (2020, p. 21), que fala sobre a composição da Museologia no Brasil como “construção de discursos históricos e artísticos cisgêneros, heteronormativos e racistas”. Nesse viés, ainda grande parte dos museus tem a narrativa de uma história única em relação à diversidade sexual e à identidade de gênero. Para finalizar, acrescento a reflexão de Luzia Ferreira, que corrobora com as discussões trazidas nesta pesquisa:

apesar da Museologia e dos museus no Brasil terem um número expressivo de mulheres em atuação, os campos museológicos e museal, excetuando raras exceções, ainda não produzem epistemologias antissexistas e antirracistas em diálogo profundo com os feminismos em geral e com o feminismo negro em específico. (Ferreira, 2020, p. 28)

A tese é composta por dois eixos. O primeiro, voltado ao levantamento bibliográfico, envolvendo a compreensão da Educação Museal como campo, suas produções e interações. Pontuo que existem tensões e relações de poder em estabelecer um conceito no campo

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

científico<sup>14</sup>, e parto de construções realizadas por Juliana Siqueira (2017; 2019). Esse eixo tem como base o levantamento das disciplinas obrigatórias de Educação dos cursos de graduação em Museologia no Brasil, visando a demonstrar quem lemos, estudamos e referenciamos. Buscarei, neste eixo, articular a perspectiva feminista interseccional e decolonial com a Sociomuseologia como escola de pensamento, a partir de autoras como Camila Moraes Wichers (2018) e Lélia Gonzales (2019), utilizando esse ferramental analítico para a análise dos dados levantados.

O segundo eixo é voltado a compreender o campo da Educação Museal no Brasil e sua articulação (ou não) aos feminismos, a partir, especialmente, da aplicação de questionário e entrevistas online, com análises de algumas falas e de suas práticas. Ressalto a ausência de pesquisas nesse sentido sobre as educadoras museais no Brasil. Lara Passos (2019) citou algumas pesquisas relacionadas a esse debate na arqueologia; na Museologia, contudo, ainda falta muito esse olhar quantitativo para colocar em números o que falamos. As entrevistas são um detalhamento dos questionários, com algumas educadoras/es, e os critérios principais empregados foram os marcadores sociais da diferença, mobilizados neste trabalho para identificar como é feita essa intersecção. Além disso, consta nesse segundo eixo um conjunto de sugestões para uma prática de Educação museal decolonial. Os dois eixos apresentados serão diluídos ao longo dos quatro capítulos a seguir:

- ❖ Primeiro capítulo – ‘Quem Lemos? As referências nas disciplinas obrigatórias de Educação nas graduações em Museologia’: integra o levantamento bibliográfico com o mapeamento das/os autoras/es referenciadas/os nos Programas Político Pedagógico (PPC’s) das graduações em Museologia no país. Partindo das graduações em Museologia, por entender a Educação em museus como uma prática museológica, ainda que museólogas que refletiram e praticaram essa Educação sejam negligenciadas, como Maria Célia Santos, Cristina Bruno e Waldisa Rússio Guarnieri. Além disso, tratamos também de referenciar outras pessoas que atuam nos museus e não publicam reflexões sobre a atuação, como também detalharemos no momento das entrevistas.

---

<sup>14</sup> Ver mais em BOURDIEU, Pierre. **Le champ scientifique (O campo científico)**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- ❖ Segundo capítulo – ‘Quem somos? As educadoras museais no Brasil’: advindo da elaboração e da análise de questionário aplicado a nível nacional, que buscou traçar alguns marcadores sociais da diferença das/os educadores/as, de maneira interseccional e decolonial. Nesse capítulo, é olhado o percurso individual, as referências no campo e os espaços em que trabalham tais pessoas.
- ❖ Terceiro capítulo – ‘Os marcadores sociais da diferença interseccionados nas falas das educadoras’: elaborado por meio de entrevistas online que buscaram construir um panorama da visão das educadoras museais acerca dos feminismos, dos marcadores sociais da diferença e de questões decoloniais intrínsecas (ou não) na prática profissional.
- ❖ Quarto capítulo – ‘Entre a Teoria e a Prática: “*que os museus sejam espaço daquilo que ainda não existe*”’: cujo escopo é explorar as falas das educadoras no que diz respeito à formação em Museologia na relação com a Educação, bem como explanar sobre as teorias/métodos/conceitos que as educadoras optam por seguir na prática profissional, trazendo uma reflexão acerca das pessoas que estão atuando como educadoras e aquelas citadas como referência na área, as quais não estão necessariamente na prática. Também é objetivo nesse capítulo abordar aspectos vivenciados no período pandêmico, quando esta tese foi elaborada, e (tentar) apontar caminhos para o futuro, em uma perspectiva propositiva. Para tanto, faremos um diálogo, sobretudo, com as autoras Waldisa Rússio Guarnieri e Maria Célia Santos.
- ❖ Considerações finais – ‘Por fim’: buscar sintetizar o trabalho, a partir de tudo que foi relatado.

## **Capítulo 1 – Quem Lemos? As referências nas disciplinas obrigatórias de Educação nas graduações em Museologia**

Academia é um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a (Kilomba, 2020, p. 51).

Fizemos um levantamento das disciplinas obrigatórias de Educação, nas graduações em Museologia no Brasil, a partir das informações presentes nos Projetos Político Pedagógico (PPC's). Ainda que “os planos de ensino apresentados nos PPCs dos cursos não podem ser tomados como registro fiel do conteúdo das disciplinas” (Ribeiro et al. 2017, p. 1103), são, muitas vezes, o ponto de partida da construção das disciplinas pelos/as docentes. Buscamos caracterizar os marcadores sociais da diferença como gênero, raça, formação, geração, dentre outros, que atravessam e marcam as pessoas referenciadas nas disciplinas. Esta análise é importante, de acordo com Admar de Oliveira, José Dórea e Semíramis Domene, para:

o estabelecimento e acompanhamento de uma política nacional de ensino e pesquisa, uma vez que permite um diagnóstico das reais potencialidades dos grupos e/ou instituições acadêmicas ou não. (1992, p. 239).

Ou seja, a partir dos dados que serão mostrados neste capítulo, os cursos de Museologia já existentes – e os que ainda podem ser criados – poderão construir referências básicas e complementares das disciplinas de Educação com olhares mais interseccionais, contemplando diversas regiões do país, cor/raça, gênero e outras. E “No âmbito desta agenda de educação superior especializada, um dos principais objectivos é, certamente, produzir evidência acerca da pertinência e relevância da profissão museológica” (Semedo, 2013a, p. 169). Passados quase 40 anos da regularização da profissão, que voltaremos a refletir no quarto capítulo, é importante que

a profissão museológica seja vista pela sociedade em geral, e em particular pelo poder político, como uma ‘força interventiva’. O Estado deve ser persuadido de que o conhecimento e aptidões do grupo possui um valor social, cultural e económico específico, detém um campo específico de acção em relação ao qual reclama responsabilidade e jurisdição. (Semedo, 2013a, p. 175)

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Patrícia Soares et al. discutem sobre a importância dos dados para serem utilizados, “como ferramenta tanto para o planejamento como para a execução de políticas, visando melhor compreender a ciência pela comunidade científica” (2016, p. 183). Ainda é urgente ressaltar que as políticas públicas no Brasil precisam ser reformuladas com o objetivo de contemplar todo o país e não excluir sempre os mesmos estados, como mostraremos na discussão dos resultados. Cumpre destacar que

O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento. (Walsh et al., 2018, p. 6)

Lembrando que não é “possível corrigir padrões de desigualdade sem antes reconhecer que eles existem” (Ribeiro et al. 2017, p. 1095). Para Maria Célia Santos,

Urge reconhecer a importância dos cursos de formação, no sentido de contribuir, efetivamente, para os avanços teórico- metodológicos, em nosso campo de atuação, ressaltando, entretanto, a necessidade de uma abertura maior no sentido de dotar seus currículos de conteúdos substantivamente relevantes, sem perder de vista que a sua maior missão é a político-cultural. E esse objetivo maior não pode ser alcançado somente nos espaços fechados da academia. (2020, p. 409)

É necessário ampliar as fronteiras da academia e integrá-la, de fato, às comunidades, buscando uma formação em Museologia mais comprometida com o social, que tenha relação com as pessoas, e que estas não falem sozinhas nas paredes das universidades e dos museus. É necessário também que busquem mais a prática, haja vista que o discurso, por si só, pouco contribui com uma sociedade mais igualitária.

### 1. 1 – Caminhos metodológicos

Visto que a intenção deste capítulo é analisar de maneira quantitativa e qualitativa<sup>15</sup> as referências das disciplinas de Educação, obrigatórias das graduações em Museologia, buscamos uma metodologia que fosse adequada. De acordo com Nadia Vanti (2002, p. 152), existem diversas formas de medição, dentre elas: a bibliometria, a cienciometria, a informetria e a webometria. É preciso medir esse recorte de um “universo acadêmico, tão repetitivo, competitivo e entediante” (Passos, 2019, p. 34), mas que não costuma olhar para si mesmo, somente para o outro, que é classificado como diferente. E, como disse Lara Passos (2019) sobre a arqueologia, mais vale estatística na mão que cem museólogas gritando por tanta coisa, inclusive por mais espaço na Educação museal. Não existe ser museóloga racializada sem luta.

Buscamos, portanto, “procedimentos metodológicos e técnicas próprias dos estudos métricos da informação, em particular a bibliometria” (Emerich, 2017, p. 71). Dessa forma, para esta análise, foi usada a bibliometria, que se configura a partir de estudos que procuram “quantificar os produtos da atividade científica (livros, artigos e revistas) para fins de gestão de bibliotecas e bases de dados”, de acordo com Raimundo Santos e Nair Kobashi (2009, p. 155). No caso da presente pesquisa, os dados são as autoras referenciadas nas disciplinas. Aqui vamos entrecruzar métodos da quantificação com teorias sociais, considerando os marcadores sociais da diferença e como eles se interseccionam. Todas as pessoas possuem marcadores, ou seja, são racializados/as e um gênero lhes é atribuído, por exemplo, mas “nem todos/as somos dominados/as ou vitimizados/as por esse processo”, conforme afirmou María Lugones (2020, p. 60).

Marcia Silva, Carlos e Maria Hayashi escreveram que “A análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas” (2011, p. 113-114). No caso da presente pesquisa, interessa a quantidade e a diversidade das bibliografias sugeridas nas disciplinas. Leilah Bufrem e Yara Prates explicam que os indicadores “tornam os dados da pesquisa visíveis e analisáveis, colocando ao alcance dos especialistas a informação adequada para que fundamentem suas análises e conclusões” (2005, p. 14). Assim, os dados que serão mostrados aqui jogam luz para algumas

---

<sup>15</sup> Quantitativa – A descrição matemática como uma questão de linguagem; Qualitativa – O social como um mundo de significados passível de investigação (Minayo, Maria Cecília; Sanches, Odécio, 1993).

questões importantes na formação em Museologia, especialmente no que diz respeito à Educação, como o olhar para gênero, cor/raça, regionalidade e outros. Ernesto Spinak (1998, p. 3) destaca algumas possibilidades de aplicação da bibliometria, entre elas: “Identificar autores e tendências em diferentes disciplinas”. No caso da presente pesquisa, é uma identificação das disciplinas, das autoras. Em um segundo momento, é uma pesquisa mais detalhada e quantitativa dos marcadores sociais da diferença que indicam tendências teóricas e sociais, assim, revelando um pouco do que pode estar por trás das escolhas por referências, que parecem simples e neutras, mas que são influenciadas por alguns fatores como temporalidade, regionalidade da universidade, além de características específicas de professores/as que criaram os PPC’s, como sua origem e influências teóricas.

De acordo com Cesar Marcias-Chapula (1998, p. 135): “Hoje, a bibliometria e a cienciometria são aplicadas a uma grande variedade de campos, por exemplo, história da ciência, ciências sociais, documentação e biblioteconomia, política científica e indústria da informação”. Ainda, é um método que pode ser usado na Museologia, conforme a dissertação de Emerich (2017), que se debruçou sobre o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando termos e conceitos da Educação em museus. A metodologia usada por Emerich foi fundamental para a construção deste capítulo, em razão de seu detalhamento e de suas referências<sup>16</sup>. Emerich explicou que “os métodos bibliométricos devido a sua interdisciplinaridade são aplicados mesmo sem o conhecimento ou uso da terminologia específica” (2017, p. 72). Emerich e outros/as autores/as, como Carlos Alberto Araújo (2006), também detalharam o histórico da bibliometria em seus trabalhos.

Este capítulo se trata de uma pesquisa de natureza exploratória e quantitativa, como o estudo de Emerich: “Na primeira etapa, a fundamentação teórica foi construída pelo levantamento bibliográfico” (2017, p. 77). Além de Emerich, são referências importantes as já citadas Loredana Ribeiro et al. (2017) e Lara Passos (2019), no campo da arqueologia, com objetivos semelhantes aos deste capítulo, devido as suas análises dos PPC’s. Além de serem fundamentais por se tratar de perspectivas racializadas e contra-hegemônicas, também são referências sobre a já citada bibliometria.

---

<sup>16</sup> Foi sugerido tal trabalho em uma das apresentações sobre esta pesquisa em eventos acadêmicos, mostrando a relevância desses momentos.

Como na pesquisa de Emerich, este trabalho versa sobre um “recorte temático, temporal e espacial, na área do conhecimento de interesse e na identificação de seus especialistas” (2017, p. 77), cuja fonte exclusiva para a coleta dos primeiros dados foram os PPC’s das graduações em Museologia no Brasil, que detalham suas bibliografias básica e complementar. Foi feito um protocolo, ou seja, disciplinas com Educação no nome e obrigatórias, que no levantamento prévio já suscitam muitas reflexões que serão apresentadas a seguir.

## **1. 2 – As primeiras impressões**

De acordo com Ribeiro et al. (2017, p. 1102), é “de fundamental importância questionar o que está sendo discutido nas salas de aula da graduação”. Aqui faremos esse debate a partir do que estudantes de Museologia são recomendadas a ler nas disciplinas obrigatórias de Educação. Cabe dizer que os PPC’s e a análise inspirada nas autoras

constituem excelente material para a crítica feminista, na medida em que permitem identificar e discutir os conteúdos teóricos e autoras/es considerados significativos (ou não) para constarem no documento oficial de planejamento do curso. A análise dos conteúdos programáticos dos PPCs considerou cada uma das referências bibliográficas indicadas, quantificando-as de acordo com o sexo da autora ou autor, com o lugar de origem da produção, se nacional ou estrangeira, e com a relevância indicada pelo próprio plano de estudos (separação por bibliografia básica ou complementar). (Ribeiro et al. 2017, p. 1103)

Trabalhamos as referências levantadas na presente pesquisa da mesma forma, com atenção aos marcadores sociais da diferença entrelaçados aos processos de construção/reprodução de eixos de subordinação. Foram considerados marcadores passíveis de análise sem contato direto com as autorias, apenas a partir de informações disponíveis na internet. Como Lara Passos,

Mantenho-me firme na trincheira da crítica, e, mais ainda, da transgressão. Minha contribuição (e creio eu, que a de várias outras produções descoloniais e engajadas) não tem por intuito acabar com a ciência ou a Academia, apagando assim toda sua história pregressa. Deixem os pilares, é importante saber sob

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

o que construímos. Mas desejo, no entanto, uma  
construção nova, com outros materiais construtivos  
(Passos, 2019, p. 20).

Parafraseando o que disse a autora sobre a arqueologia, ainda que eu não ame muito do que a Museologia e a Sociomuseologia já foram (e o que ainda são), amo intensamente o que elas podem ser. Com isso, o presente capítulo não é construído para invalidar o que foi feito até aqui, mas para que possamos parar e olhar para esses PPC's e refletir sobre o que eles nos dizem, para que assim possamos seguir superando cada vez mais as barreiras da colonialidade.

A seguir, apresentamos todas as universidades e disciplinas que entraram nesta pesquisa. A Universidade de Brasília (UnB) aparentemente não tinha uma disciplina obrigatória, mas, em uma apresentação prévia da pesquisa em um evento do doutorado, o professor Clovis Brito informou que esse conteúdo é tratado em uma disciplina, e nos colocou em contato com a professora que leciona a mesma. O ponto que dificulta é o fato de as disciplinas do curso contarem com um código ao invés de nomes, diferente do que ocorre em muitas outras universidades. Essa questão da nomenclatura é importante ser repensada, pois dificulta pesquisas como esta, visto que nos demandaria ainda mais tempo olhar o detalhamento de cada disciplina, além do título, como fizemos para acessar e selecionar as disciplinas de Educação. Na Museologia da UFG também tem a mesma questão em disciplinas como 'Museologia III' que trata de Nova Museologia, Sociomuseologia, entre outras. Mas, como não há um nome que condiz com essas temáticas, igualmente pode dificultar alguma pesquisa no mesmo sentido. O curso está revisando o PPC atualmente, e a professora Camila Moraes Wichers sugeriu que as disciplinas passem a ter um nome que aborde melhor sua temática, como 'Museologia I' que passaria a se chamar 'Museologia e processos de musealização'. Além de 'Museologia III', que passaria a se chamar 'Museologia e Movimentos Sociais'. Retomando a questão da UnB, entramos em contato com a professora Deborah Santos, e ela nos passou o programa da disciplina e afirmou em e-mail:

*A disciplina é obrigatória e chama Museologia 3. Veja o Currículo do Curso na página<sup>17</sup>. Segue anexo o programa aprovado no PPC e eu o tenho adaptado visto ter 13 anos e neste período a produção acadêmica sobre o tema ter mais do que triplicado; estarmos em pandemia e as aulas*

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://museologia.fci.unb.br/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*remotas exigirem uma bibliografia digital.* (Contato  
com a professora em 15 fev. 2022).

Já tínhamos acessado o PPC do curso, inclusive com o detalhamento da disciplina, que a professora disse estar atualizando, e está semelhante à descrição no documento geral, que é de 2019. Entretanto, optamos por não incluir as/os autoras/es na análise, devido à informação ter chegado após a elaboração do presente capítulo e em razão da referida disciplina não ter nome relacionado à Educação, que foi um critério utilizado na pesquisa para a seleção do que seria analisado.

A graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) não têm disciplina obrigatória de Educação, apenas optativas. Temos o detalhamento da disciplina da UFMG, mas esta também não entrou na presente pesquisa, pelos critérios já mencionados. Na UNIRIO o detalhamento do PPC não foi disponibilizado. A falta de disciplinas obrigatórias implica que nem todas/os as estudantes vão acessar esse debate, levando em consideração interesse, disponibilidade de dia e horário, entre outras questões. E aqui foram detalhadas as disciplinas obrigatórias, exatamente pelo que já foi citado. A Universidade Federal de Sergipe (UFS) tem as disciplinas ‘Ação Cultural e Educativa nos Museus’ (I e II) e ‘Educação e Acessibilidade nos Museus’, que são obrigatórias. Contudo, não conseguimos acesso às bibliografias sugeridas das disciplinas, pois não constam no PPC da graduação em Museologia.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) tem duas disciplinas obrigatórias, ‘Ação Cultural e Educação em Museus’ (I e II), mas a bibliografia básica e complementar são as mesmas, o que nos permite entender que não há uma mudança na abordagem de uma disciplina para a outra. Mesmo assim, as repetições foram consideradas para a análise. As disciplinas detalhadas foram aquelas com Educação no nome, entretanto, sobre isso, é notório que temos uma variação grande, o que aponta para o entendimento de cada curso. As disciplinas ligadas à Comunicação e ao Estudo de público conversam diretamente com a temática, mas optamos por dar ênfase às disciplinas de Educação diretamente. Abaixo, segue o quadro 1 com as Universidades, o ano de criação dos cursos, a cidade/UF e as disciplinas.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Quadro 1** - Universidades e disciplinas obrigatórias listadas

<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade/UF</b>	<b>Disciplina(s)</b>
Universidade Federal da Bahia	1969	Salvador/BA	Ação Cultural e Educativa com Patrimônios
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	1977	Rio de Janeiro/RJ	Não tem disciplina obrigatória de educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2006	Cachoeira /BA	Ação Educativa nos museus
			Educação Patrimonial
Universidade Federal de Pelotas	2006	Pelotas/RS	Ação Cultural e Educação em Museus I
			Ação Cultural e Educação em Museus II
Universidade Federal de Sergipe	2007	Aracaju/SE	Ação Cultural e Educativa nos Museus I
			Ação Cultural e Educativa nos Museus II
			Educação e Acessibilidade nos Museus
Universidade Federal de Ouro Preto	2008	Ouro Preto/MG	Museologia e Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2008	Porto Alegre/RS	Educação em Museus
Universidade Federal do Pará	2009	Belém/PA	Educação Patrimonial
Universidade de Brasília	2009	Brasília/DF	Museologia 3
Universidade Federal de Goiás	2010	Goiânia/GO	Comunicação Patrimonial I - Ação Educativo-cultural
			Comunicação Patrimonial III - Práticas de Educação Não-formal em Museus
Universidade Federal de Santa Catarina	2010	Florianópolis/SC	Ação Cultural e Educativa em Espaços Museológicos
			Educação Museal
Universidade Federal de Minas Gerais	2010	Belo Horizonte/MG	Não tem disciplina obrigatória de educação
Universidade Federal de Pernambuco	2009	Recife/PE	Educação e Museus
Universidade Estadual do Paraná	2019	Curitiba/Paraná	Educação em Museus

Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia. Organização da autora.

\* Cinza são os cursos que não tem disciplina obrigatória. Laranja é o curso que não tivemos acesso ao detalhamento das referências. Amarelo que não entrou na análise.

Iniciar esta pesquisa foi um processo difícil e confuso, até mesmo para encontrar referências que detalhassem a metodologia utilizada em estudos como este, além de ser uma investigação muito exaustiva, em razão da necessidade de relacionar todas as universidades, disciplinas, autoras, título, ano da publicação, se é autoria única, primeira ou coautoria. Essa

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

parte da pesquisa foi realizada com a ajuda de uma colega museóloga, remunerada por mim e pela minha orientadora, com vistas à obtenção de dados para esta pesquisa e outras futuras. Depois foi feita uma listagem final de todas as pessoas autoras, para a pesquisa sobre os marcadores sociais da diferença, finalizando com a elaboração dos resultados para discussão e análise. Cabe registrar que alguns cursos não listam as disciplinas em um mesmo documento, como o curso da UFG faz; outras disciplinas não têm o detalhamento. Tivemos que entrar em contato com as universidades que não têm, tentando o acesso, e não conseguimos alguns, apenas o da Universidade Federal de Pernambuco (UPFe), além dos demais que já estavam disponíveis. O PPC deveria estar detalhado e acessível para todas as pessoas que tenham interesse em consultar.

Certas questões foram emergindo e sendo ajustadas no percurso metodológico, como, por exemplo, o levantamento das autorias sugeridas nas bibliografias básicas e complementares das disciplinas. Inicialmente foram levantados apenas os nomes das autorias únicas (uma pessoa que assinou) e autoria principal (no caso de mais pessoas, a primeira autora), sendo as coautoras agrupadas em outra coluna separada. Mas isso as invisibilizava, então foram inseridas na ordem que aparecem nas referências sugeridas. Em uma outra coluna, foram colocadas informações como: se era autoria única, autoria principal ou coautora. Há algumas repetições de autoras, que serão exploradas nas discussões, através do uso de um diagrama de análise de redes e outros detalhamentos dos dados.

Para a pesquisa sobre os marcadores sociais da diferença, as repetições foram retiradas, totalizando 98 referências (anexo 1), distribuídas entre 10 universidades e 14 disciplinas, uma vez que quatro cursos têm duas disciplinas obrigatórias. A diferença entre graduações que não têm disciplinas obrigatórias, para outras que tem duas, mostra a disparidade entre os cursos no país: cada um depende de vários fatores subjetivos, uma vez que as diferenças não são apenas geracionais de quando o curso foi criado, mas principalmente conceituais. O resultado disso são museólogas/os diversas/os em suas atuações profissionais e pesquisas acadêmicas; portanto, não somos constituídas de uma só origem e forma de ver a Museologia. Muitas vezes, ouvimos um discurso de algumas educadoras do Rio de Janeiro que a Museologia não estuda Educação, mas essa é a realidade da graduação da UNIRIO, e não do restante do país, embora isso seja ignorado de maneira sistêmica.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Ainda sobre as diferenças e semelhanças das graduações em Museologia pelo país, Fiorela Isolan (2017, p. 94) trabalhou essa formação em sua dissertação. Já no sumário é possível perceber o quão diferentes são essas formações. Na pesquisa, a autora considerou 16 graduações cadastradas no Ministério da Educação (MEC)<sup>18</sup>. Separou-as através dos campos em que estão inseridas: Ciências humanas e sociais (50%), Biblioteconomia ou Ciência da Informação (22%), sem vínculo (14%), Direito, Turismo e Museologia (7%), e com a mesma porcentagem os cursos de Museologia relacionados as Artes.

Entre as graduações que estamos analisando aqui, como visto no quadro 1, são 14 consideradas na presente pesquisa e 10 que atendem ao critério do estudo (aqueles que tem disciplinas obrigatórias com Educação no título). Estas têm classificação da seguinte forma, a partir de Isolan (2017): UFBA, UFRB, UFPel, UFPE, UFG e UFSC nas Ciências Sociais; a Museologia em interface com o campo das ciências da informação: UFRGS; Museologia e Artes na UFPa; e a Escola de Direito, Turismo e Museologia, na UFOP. Fica de fora a UNESPAR, pois foi criada em 2019, além da UFMG e da UNIRIO que não entraram na análise por não terem disciplina obrigatória de Educação. A UFS também não entrou, por não disponibilizar o detalhamento do PPC, bem como a UnB, que não entrou na análise pelo que já foi detalhado acima. As disparidades das formações reforçam a questão da dificuldade do fortalecimento da área, e a autora menciona a importância de diretrizes comuns. Mas, ainda que estejamos falando de um país continental, com graduações em todas as regiões do Brasil, muito diferentes entre si, essa separação de Fiorela Isolan é essencial para começarmos a considerar as influências que as disciplinas de Educação também podem receber. Vemos o grupo profissional museológico e das educadoras como “uma comunidade multivocal e ricamente heterogênea que, para além disso, habita um território permanentemente contestado apresentando assim características muito próprias” (Semedo, 2013, p. 166). Tanto as referências que serão apresentadas aqui, quanto as educadoras respondentes do questionário (capítulo 2), mostraram essa diversidade. É relevante destacar o que Maria Célia Santos disse sobre refletir as formações em Museologia, no compromisso com processos menos excludentes

---

<sup>18</sup> Os cursos da Faculdade Dom Bosco e da Universidade Brasil, privadas, não estavam e continuam a não estar com turmas abertas, portanto, não entraram na presente análise. O curso do Centro Universitário Barriga Verde, em Santa Catarina, foi considerado por Isolan (2017), mas não aparece na presente análise por também não se encontrar com turmas abertas. A Universidade Estadual do Paraná não existia na época do estudo da autora, mas foi aqui inserido.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

destacando que o seu compromisso maior deva ser com o desempenho qualitativo, preparando profissionais que sejam capazes de produzir conhecimento, buscando, também, a interseção criativa de contribuições conceituais e analíticas de outras disciplinas, contribuindo com a necessária renovação dos processos museais, reconhecendo as especificidades dos diferentes contextos, adequando os procedimentos metodológicos e técnicos às diferentes realidades, com a abertura necessária para a avaliação e para a reflexão crítica. (Santos, 2020, p. 408)

Uma vez que as autorias das referências listadas nas disciplinas foram levantadas, pesquisamos sobre cada uma delas, selecionando algumas categorias para análise: gênero – a partir do nome, em caso de dúvidas, fotos na internet; cor/raça – a partir de fotos na internet, por meio do método da heteroidentificação; país de origem; geração – a partir do ano da última formação; área de formação – graduação, considerando a relevância da base na vida profissional e acadêmica. Para as autoras do Brasil, também foram levantadas informações sobre estado de formação na graduação, por entendermos que isso se aproxima do estado de origem da autora, ainda que não ignoremos alguns deslocamentos realizados já para cursar a graduação (em um processo de migração forçada, que abordaremos de forma mais detalhada no capítulo 3), bem como se é uma cidade do interior ou capital. Todas essas categorias são relevantes para pensarmos “pilares da disputa do poder: gênero, raça e localização” (Passos, 2019, p. 44), e, nesse mesmo viés, acrescentamos formação acadêmica/profissional.

Com os dados, foram realizadas análises quantitativas, cujos resultados são apresentados a seguir. Como na pesquisa de Emerich (2017, p. 79), o software *Excel* foi usado na elaboração de planilhas: uma geral com todos os dados; uma para a elaboração do diagrama de rede somente com nome das/os autoras/es e universidades; outra explorando as repetições e autorias única e/ou coautorias; autorias institucionais<sup>19</sup> separadas; e outra planilha com todas sem repetições para levantamento das informações sobre seus marcadores. A análise desse material gerou mapas, gráficos, nuvem de palavra e diagrama de rede a serem exploradas no tópico seguinte.

---

<sup>19</sup> A saber todas: CADERNO de diretrizes museológicas II; Cadernos do CEOM: Educação Patrimonial e fontes Históricas; CIÊNCIA & LETRAS: Patrimônio e Educação; Caderno da Política Nacional de Educação Museal; MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION. Educação em Museus; MUSAS - Revista Brasileira de Museus.

### 1.3 – Um pouco sobre quem estamos lendo

não é somente imensa, mas também urgente a tarefa  
descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento  
(Kilomba, 2020, p. 53).

Como na pesquisa de Emerich (2017), o presente estudo verificou a adoção de critérios particulares para a construção dos PPC's e, conseqüentemente, para as disciplinas. Cabe o questionamento: a ciência é mesmo neutra? Isso é questionado em função das intensas diferenças no entendimento de Educação, dependendo da regionalidade em que o curso está. Alguns, como o do estado de Goiás, citam muitas autoras de fora do estado, ou como o curso de Pernambuco, em que a maioria das referências são internacionais.

De acordo com Aida Rechen (2020, p. 276), “quando utilizamos uma linguagem “neutra” num processo de comunicação, estamos efetivamente a referir-nos ao modelo masculino dominante”. E, quando consideramos as mulheres por serem maioria, estamos desconsiderando que homens estão no grupo e que são duas categorias diferentes entre si. Então o ideal é utilizar homens ou mulheres somente quando tem só um dos dois no grupo. Por isso, utilizaremos autoras/es em uma flexão de gênero.

No que diz respeito ao nome das disciplinas, ainda existe uma grande força da Educação Patrimonial. Cabe destacar uma batalha que nasce desde a opção por determinados termos, como no caso de algumas autoras de São Paulo que usam Educação não-formal e outras do Rio de Janeiro que usam Educação museal. A partir disso, algumas universidades seguiram essas tendências e as disciplinas acabaram ganhando essas nomenclaturas. Há um marcador temporal forte nesta pesquisa, pois a maioria das graduações em Museologia foram criadas na década de 2000, a partir do programa federal de apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). De acordo com Ribeiro et al. (2017, p. 1101) houve intenções “de reversão do quadro de sucateamento das universidades públicas herdado do governo FHC [Fernando Henrique Cardoso], abriu então as universidades federais para criação de cursos novos e formação de profissionais”. Pretendo explorar mais a diversidade de nomenclaturas dentro da Educação no campo museal e museológico a partir das entrevistas, visto que existem mais variações como arte educação e divulgação científica, além da mediação que é um método, mas muitas vezes usada para denominar as ações com Educação em museus.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Aqui também cabe acrescentar uma reflexão trazida no júri prévio (qualificação) desta pesquisa: a professora Cristina Bruno ressaltou como essas nomenclaturas são relacionadas às questões geracionais. As disciplinas nas graduações acompanham esses movimentos, com a maioria nomeada como Educação patrimonial/para o patrimônio, seguida de Educação não-formal/ação educativa e apenas uma disciplina chamada de Educação Museal. Destarte, as nomenclaturas mais citadas marcaram determinados momentos da formação e da atuação profissional no campo.

Quando refletimos sobre a Educação em museus, alguns marcos devem ser apontados: o Conselho Internacional de Museus (ICOM), criado em 1946, bem como o Comitê para a Educação e Ação Cultural (*Committee for Education and Cultural Action - CECA*), que, em 1953, deu-se da fusão de dois comitês voltados à Educação criados em 1948, não ainda com o nome de CECA. Este teve sua primeira conferência na Holanda, em 1978. Em 1958, ocorreu no Rio de Janeiro um dos três encontros devotados à discussão sobre a relação entre Educação e museus, promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Outro marco relevante de mencionar é a Mesa-Redonda de Santiago, no Chile, e sua influência na Educação em museus. Realizada em 1972, esta refletiu sobre o papel dos museus na América Latina, delineando uma nova prática social, tendo como referência o patrono da educação brasileira Paulo Freire, o educador não conseguiu participar do evento por causa da situação de autoritarismo que assolava toda a América Latina na época. (Caderno PNEM, 2018, p. 17). Desde o final dos anos 1970, o cenário apresentou algumas mudanças como a criação do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), além de novos museus no Brasil e setores educativos em museus já existentes (IBRAM, 2018). Não desconsideramos um olhar crítico necessário para a Mesa.

No contexto brasileiro, a criação da divisão de Educação, Seção de Assistência ao Ensino (SAE), em 1927 no Museu Nacional, foi responsável por dialogar diretamente com o público. Seu criador, Edgard Roquette Pinto, foi pioneiro na difusão e na popularização das ciências no Brasil, juntamente com outras pesquisadoras do Museu Nacional da primeira metade do século XX, como Bertha Lutz e Heloisa Alberto Torres, de acordo com Marcelle Pereira (2010) e Margaret Lopes (2016). Na medida em que, lentamente, foram sendo difundidas as noções de comunicação, Educação e divulgação das ciências, os museus

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

assumiram mais claramente uma função educativa e comunicativa com seus públicos (Lopes, 2009).

No decorrer das décadas do último século, a Educação dentro dos museus e suas ramificações foram tendo algumas nomenclaturas diferentes, como já supramencionado. A Educação Museal foi institucionalizada como política pública no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), a partir da PNEM, cujas bases foram lançadas em 2011. É fundamental considerar a influência de servidoras do IBRAM nesse processo, Fernanda Castro e Kátia Frecheiras, por exemplo. Em 2018, foi publicado o Caderno da PNEM com diretrizes para museus e equipes educativas, após um processo intenso de debates coletivos.

Contudo, antes de nos atermos a essa denominação, é importante trazer autoras que definiram cada um dos principais nomes das disciplinas: “Educação não-formal”, por Martha Marandino, (2009), além de Gohn, (2006), que fazem referência a essa educação composta por atividades organizadas fora do sistema formal de Educação, mas que possui objetivos de aprendizagem. “Educação patrimonial”, a partir de Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro (1999), é processo sistemático, que capacita as pessoas para melhor usufruto dos bens. É importante considerar a produção de 2014, ‘Educação Patrimonial Histórico, Conceitos e Processos’ (REF), que trouxe um olhar mais reflexivo sobre o termo, por isso essa obra seria importante para os PPC’s. Outro ponto, relevante para nossa reflexão, é: além da Educação Museal e Educação não-formal, muito trabalhada em Rio e São Paulo, como temos dito ao longo do trabalho, há ainda a Educação patrimonial, também fruto desse eixo. De acordo com Atila Tolentino (2018), esta foi proposta por uma equipe do Museu Imperial-Rio de Janeiro. Sendo assim, muito do que é baseado na Educação em museus e patrimônio no Brasil, é através de bases sudestinas.

A “Educação museal” em sua especificidade seria o “entrelaçamento e na indissociabilidade entre o educativo e o museológico verificados nos processos partilhados com comunidades e, portanto, somente pode se configurar como um campo transversal e complexo no âmbito da Sociomuseologia” (Siqueira, 2019, p. 111). Cabe marcar que a Educação nem sempre é Sociomuseologia, uma vez que os processos educativos devem ser/ter múltiplas formas e, à segunda, cabe críticas já indicadas na Introdução. Da mesma forma, as ações

consideradas como Educação nos museus também devem ser questionadas, se estão de fato seguindo essa linha indicada por Juliana Siqueira.

Independente de qual método escolhido pelas equipes educativas, sabemos que, como disse Maria Célia Santos (2002, p. 8), “é necessário desenvolver a face educativa da museologia”. Nós, museólogas, estamos trabalhando nisso há décadas, e uma visão educativa da Museologia é fundamental para a formação das próximas gerações. É importante resgatar dois trabalhos formidáveis acerca da educação nos processos museológicos, anteriores aos termos recorrentemente adotados pelas disciplinas: ‘O Museu do Instituto de Pré-História: um museu a serviço da pesquisa científica’, de Maria Cristina Oliveira Bruno (1984), e ‘Museu, escola e comunidade: uma integração necessária’, de Maria Célia Santos (1987). Essas produções, entre outras da época, já versavam sobre a Educação relacionada a espaços museais.

Cabe fazermos, novamente, uma reflexão crítica sobre cursos que não têm disciplina obrigatória de Educação, visto que a Museologia tem relação direta com o tema, seja na Educação não-formal, museal e outras. É importante reforçar que a formação existe, quase todos os cursos têm disciplinas que versam sobre Educação em museus e assuntos relacionados, ainda que com problemas, como os mencionados ao longo deste capítulo em relação às nomenclaturas e à falta de diversidade nas autorias.

As bibliografias trazem a relação entre a Museologia e a Educação expressa na profissional mais referenciada: Maria Célia Teixeira Moura Santos. A partir disso, temos um aporte teórico para também ocuparmos os espaços educativos dos museus brasileiros. Sendo formada em Museologia, a pessoa que atua em ação educativa tem uma visão mais ampla da cadeia operatória – Cristina Bruno (1996). Isso é fundamental para ativarmos as pontes entre pesquisa, salvaguarda e comunicação. Além disso, acabamos lendo referências da ação educativa em outras disciplinas, no caso da Maria Célia Santos, também muito presente em disciplinas de teoria museológica (Moraes Wichers, 2021, s.p.)<sup>20</sup>, além de ser uma pesquisadora e profissional que tem o social como premissa em sua trajetória (Santos, 2014).

Para melhor visualização das relações presentes entre as universidades e as 98 autorias levantadas, usamos um diagrama de rede, elaborado a partir do software *R*. Raimundo Santos e Nair Kobashi (2009) dão exemplos do uso de redes para melhor visualização das ligações e/ou

---

<sup>20</sup> Em comunicação pessoal durante as orientações.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

relacionamentos entre dados. Para a elaboração do diagrama que verã a seguir, foram levantados os nomes das/os autoras/es, considerando as repetições e todas as universidades: o sistema faz a relação entre os fatores. Foram usadas as siglas das universidades e apenas o primeiro nome e último sobrenome das autoras para que se sobreponham menos na imagem. Para se sobrepor ainda menos, pensamos em tirar o nome das autoras, e deixar apenas o sobrenome, mas isso não condiz com esta pesquisa, pois ela tem como premissa não invisibilizar essas pessoas através de seus sobrenomes, como é de praxe na academia. E, ainda, cabe refletir que o sobrenome geralmente utilizado é o último, que tende a ser do pai – tanto no contexto de Portugal como no contexto brasileiro.

A partir do diagrama (anexo 2), é possível perceber a UFPE isolada na parte superior da imagem, visto que a maioria das referências é internacional e é de outros campos das humanidades, sem uma presença acentuada de autorias mais relacionadas ao campo museológico. Trata-se de autorias menos citadas em outras universidades. Das demais universidades, a UFBA, que tem um dos cursos mais antigos, está isolada do lado superior esquerdo, por também não citar tantas autoras que são referenciadas em outras graduações. Poderíamos também colocar como hipótese para esse caso a emergência de reflexões e práticas específicas do contexto da Museologia no Nordeste, questão que pode ser mais bem examinada no futuro. Ainda que com autores em comum, como Nestor Canclini e Pierre Bourdieu, a UFPa também está isolada, também tendo apenas uma autora repetida em outras universidades. As universidades que mais se assemelham nas escolhas são a UFRB e a UFPel, com várias autoras em comum citadas em seus PPCs. O diagrama mostra escolhas específicas dos cursos, bem como semelhanças, mas também alguns isolamentos sintomáticos, como o da UFPE. Dessa forma, a análise evidencia referências e conteúdos distintos entre os PPCs, ainda que algumas autoras mais ‘clássicas’ estejam presentes em várias disciplinas e em diferentes universidades. Podemos ver Maria Célia Santos ligando algumas universidades como UFPel e UFG, uma vez que essa autora se repete cerca de 10 vezes nas referências das disciplinas. A autora é museóloga, formada pela UFBA e tem pós-graduação em Educação. Depois dela, Francisco Ramos, historiador, se repete cerca de seis vezes, seguidos por Paulo Freire, educador, que se repete cinco vezes. Cabe destacar que embora tenhamos uma maioria de autoras/es sudestinas, os três mais referenciados são do Nordeste.

Iniciando as análises dos marcadores sociais da diferença, sobre o gênero<sup>21</sup>, este foi quantificado a partir dos nomes das autoras, apenas algumas geraram dúvidas – especialmente aquelas/es estrangeiras, que foram sanadas buscando imagens na internet. Esta forma de classificação tem certas limitações, como, por exemplo, para pessoas não-binárias, além de não permitir discernir entre pessoas cis e trans, sendo necessários estudos mais aprofundados sobre essa questão, embora seja uma forma de pesquisa que nos possibilita informações para o marcador de gênero. A maioria (56), 57%, são mulheres, e os homens correspondem a 43% (42). Não é uma diferença expressiva, embora o campo seja composto de uma maioria de mulheres, em sua prática. Como constataram Loredana Ribeiro et al. (2017, p. 1094): “Uma não desprezível parcela de mulheres participa da comunidade científica, fato visível em congressos científicos e nos sumários de periódicos especializados. Mas qual, de fato, a influência de mulheres na produção e circulação de conhecimento” dentro da Museologia, especialmente na Educação? As mulheres estão presentes, mas, muitas vezes, não conseguem produzir na lógica descontrolada da academia, por causa de outras atribuições como o cuidado com a casa e filhas/os, como foi evidenciado na pandemia<sup>22</sup>. E “Que espaço e estímulo as estudantes têm para refletir sobre a inclusão de vidas e experiências de mulheres nos relatos sobre o passado ou para denunciar e criticar as perspectivas androcêntricas das ciências?” (Ribeiro et al., 2017, p. 1101). Cabe enfatizar que as mulheres não são tão incluídas nas leituras do campo, que moldam a formação; além disso, a academia ainda não abre tanto espaço para reflexões a partir de metodologias como a autoetnografia, por exemplo. Ainda não são tão populares investigações que tratam de nós mesmas, sem o distanciamento e a ‘objetividade’ cobrados por esse sistema opressor (Quintiliano, 2017).

Outros dados importantes relacionados ao gênero são a diferença entre bibliografia básica e complementar e quantas repetições, o que mostra a relevância entendida nos documentos. Entre as mulheres, em números absolutos, 22 estão na bibliografia básica e 30 na complementar. Entre os homens 20 estão na básica e 21 na bibliografia complementar. Dos 66 que não se repetem, a quantidade está dividida entre homens e mulheres. Dentre 11 que se

---

<sup>21</sup> Determinação realizada a partir de um entendimento pessoal, a partir dos nomes das autoras, que se aproximavam mais de nomes femininos ou masculinos, de acordo com um senso comum da sociedade; também para respeitar a autoatribuição das pessoas, em caso de autoras trans, por exemplo.

<sup>22</sup> A sobrecarga das mulheres na pandemia. Recuperado de: <https://www.futura.org.br/a-sobrecarga-das-mulheres-na-pandemia/> Acesso em: 10 nov. 2021.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

repetem uma vez, nove são mulheres e dois são homens. Nove se repetem duas vezes, destas, cinco são mulheres e quatro homens. daquelas que se repetem três vezes, todas são mulheres. Apenas um homem se repete cinco vezes e outro seis. Uma mulher se repete 10 vezes, Maria Célia Santos, como já mencionado. Os dados evidenciam que, no geral, entre bibliografia básica e complementar as mulheres seguem sendo maioria. No entanto, as repetições seguintes, depois de Maria Célia, são de homens.

Existe a hipótese de que a Educação museal, como a Educação formal, seja ligada ao cuidado e, por isso, destinada às mulheres, o que o estudo tende a corroborar. É importante considerar também quem são essas mulheres, em termos de raça, classe e região, dentre outros marcadores. Em alguns momentos da minha atuação, percebi um conflito grande entre a pedagogia, as licenciaturas e a Museologia, no que diz respeito à Educação museal. Essas áreas se encontram na subalternidade que lhe são relegadas, por serem atreladas ao cuidado, área predominantemente ‘feminina’. A pesquisa busca explorar como o fato de sermos mulheres nos leva a desempenhar atividades de cuidado, seja na Educação, seja em várias outras áreas. Exemplificando esta reflexão, sobretudo da Educação formal, trago a autora Guacira Louro (2001) que, ainda que não tenha se referenciado especificamente pelo olhar de raça, trouxe as mulheres nas salas de aula, tanto enquanto alunas como quanto professoras. Com base na autora, à docência é uma profissão primeiro ocupada por homens e, quando estes foram se encaminhando para outras ocupações, passou a ser apropriada majoritariamente por mulheres. Dentro desse cenário, as professoras passaram a ser controladas em seu comportamento de maneira geral, e unificadas como um grupo homogêneo, sem identidade própria, passando a serem chamadas de ‘tias’. Em uma conexão com essa questão, o livro de Paulo Freire (2019), ‘Professora sim, tia não’, carrega reflexões importantes para a reafirmação da educadora enquanto uma profissão que tem amor, mas que, como outra qualquer, também deve ser valorizada, com salários justos e boas condições de trabalho, por exemplo. Butler (2003) também tratou sobre a unificação do feminino.

Nos museus não é diferente: “pertinente é analisar o museu como o local de trabalho onde os homens exerciam o seu papel de investigadores e estudiosos e as mulheres passaram a exercer o seu papel de educadoras e cuidadoras” (Rechena, 2020, p. 278). A autora fala sobre como as memórias são predominantemente masculinas e historicamente associadas ao poder

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

(2020, p. 274). Enquanto isso, as mulheres, de acordo com a autora, a outra metade da população, ficam numa situação de secundarização social, política, econômica e cultural. A autora ainda observa que

Quando, por exemplo, se aborda a relação feminina com os patrimônios remete-se o estudo para recortes marginais das áreas patrimoniais relacionadas com a domesticidade, as relações de parentesco e a maternidade, em museus de traje ou exposições etnográficas com reconstituições dos espaços domésticos. (Rechena, 2020, p. 277)

Como exemplo dessa abordagem, trago duas instituições no Estado de Goiás, sendo a primeira o Museu Casa de Cora Coralina, onde a poetisa, personagem central do museu, é relacionada à cozinha e à religião. Relação parecida com o caso de dona Gercina Borges Teixeira, no segundo espaço, o Museu Pedro Ludovico, no qual a esposa do personagem central do museu também está atrelada à religião e à cozinha. Esses dois cenários corroboram com o que Aida Rechena sinalizou: “As coleções dedicadas às mulheres ou ao mundo feminino estão quase sempre associadas ao mundo privado, portanto doméstico, secundarizado relativamente ao mundo masculino” (Rechena, 2020, p. 280).

Sobre a cor das autoras, analisada por meio da heteroidentificação, foi possível observar uma porcentagem maior de pessoas brancas. Lara Passos (2019) também usa do método para classificar pessoas entre brancas, não brancas e não identificadas. A presente pesquisa foi pautada nas categorias estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo indicado como “não identificado”, quando não encontramos fotos das pessoas. Conforme veremos no gráfico 1, a maioria foi considerada branca (66%), não identificada (26%), e negras apenas 8%. Um dado importante para ser levado em consideração é que a maioria da população brasileira, de acordo com o Censo 2010<sup>23</sup>, é de pessoas pretas e pardas – negras, um total de 50,7%. Consideramos 2010 por ser a década de criação da maioria dos cursos, oito nos anos 2000 e três no ano de 2010. Nos cabe ressaltar a inversão na porcentagem entre pessoas brancas, mais em espaços de privilégio, como referências em PPC's, e pessoas negras, que são maioria da população, mas que não estão nesses lugares de poder. Se

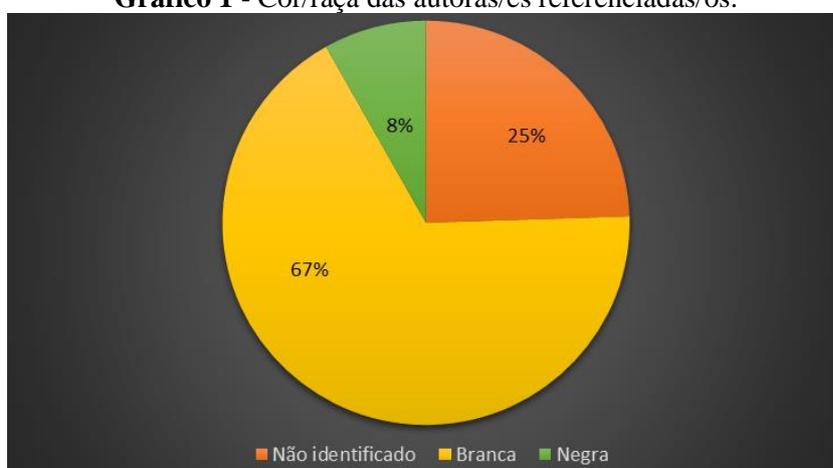
---

<sup>23</sup> A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010. Recuperado de: <<https://dssbr.ensp.fiocruz.br/nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>>. Acesso em 05 nov. 2021.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

olhamos para o Mapa do encarceramento, no Brasil, a maioria é de pessoas negras, mais de 60% das pessoas presas<sup>24</sup>. É preciso refletir sobre quem são essas pessoas negras, três homens e três mulheres, um da Jamaica e as demais do Sudeste, dois do Rio de Janeiro e dois de Minas Gerais, além de um de São Paulo. Não obstante, como disse Lara Passos, a presença de pessoas não brancas “não necessariamente implica numa relação direta com uma produção contra-hegemônica”, (2019, p. 64), até porque as pessoas negras não são as únicas que têm esse compromisso.

**Gráfico 1 - Cor/raça das autoras/es referenciadas/os.**



Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

A quase ausência de pessoas negras é muito preocupante e, cabe dizer, que “A luta feminista, para além da reivindicação de direitos iguais para mulheres e homens, uma luta por justiça social posto que raça, etnia, classe e profissão, entre outros marcadores, situam e multifacetam as diferenças entre mulheres e homens” (Ribeiro et al. 2017, p. 1106). Nesse viés, Lara Passos escreveu que a prática feminista a qual nos aliamos é indissociável “de outros marcadores (raça, classe, sexualidade, etc) na medida em que nos encontramos permanentemente mergulhadas nas dinâmicas que os envolvem” (2019, p. 40). Essa ausência influencia diretamente em uma falta de debate sobre cor/raça nos museus brasileiros, onde essa temática é muitas vezes escondida, como uma urna funerária indígena que fica embaixo de uma

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_seppir/noticias/junho/mapa-do-encarceramento-aponta-maioria-da-populacao-carceraria-e-negra-1#:~:text=Mapa%20do%20Encarceramento%20aponta%3A%20maioria%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20carcer%C3%A1ria%20C3%A9%20negra,-Foi%20lan%C3%A7ado%20nesta](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/junho/mapa-do-encarceramento-aponta-maioria-da-populacao-carceraria-e-negra-1#:~:text=Mapa%20do%20Encarceramento%20aponta%3A%20maioria%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20carcer%C3%A1ria%20C3%A9%20negra,-Foi%20lan%C3%A7ado%20nesta)>. Acesso em: 20 out. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

escada no Museu das Bandeiras/Goiás, para a qual Camila Moraes Wichers chamou a atenção (figura 1). E é preciso dizer mais,

A invisibilização da produção intelectual de pessoas não brancas contribui para o apagamento material e simbólico dessas existências e põe em evidência a falácia do discurso de primazia da neutralidade e objetividade científica, posto que esta tem origem racializada e generificada dentro da branquitude masculina. (Passos, 2019, p. 64)

Também cabe mencionar o quão prejudicial é essa ausência de pessoas negras para os debates sobre Educação e Museologia que são realizados nessas disciplinas. Que visão sobre esses temas podemos ter quando lemos predominantemente pessoas brancas? Seguimos tendo apenas a visão dominante de todos os assuntos relacionados a esses temas. Portanto, temos uma Educação deficitária, que não atende a uma mínima diversidade de vozes.

**Figura 1** - Urna funerária no Museu das Bandeiras



Fonte: Foto da autora, na exposição de longa duração da instituição.

A sociedade brasileira é marcada pelo racismo estrutural e institucional. Grada Kilomba (2020) afirma que o primeiro seria marcado por uma exclusão de pessoas negras de estruturas sociais e políticas, privilegiando “manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” (2020, p. 77). Por sua vez, o segundo, o racismo institucional, é compreendido pela autora como um fenômeno ideológico e institucionalizado, um “padrão de tratamento desigual nas operações

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal” (Kilomba, 2020, p. 77 e 78), onde os *sujeitos brancos* possuem privilégios.

Faltam mais mulheres negras entre as autoras, especialmente, “ainda que não fosse necessário ser uma mulher negra para acionar esta crítica, a ausência destas sujeitas nesse sistema de produção de conhecimento reitera a lógica colonial e imperialista de silenciamento, tão incoerente com as novas críticas pós-coloniais” (Passos, 2019, p. 68). É interessante ressaltar a produção de uma das autoras negras que fogem a essa neutralidade, Nilma Gomes cujo título do trabalho é ‘Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola’, de 2005. É autora única, indicada como bibliografia complementar, portanto, não é leitura obrigatória, e não se repete. Além dessa produção, outra, de um autor branco, Elison Paim, precisa ser ressaltada: ‘Para Além das Leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história’, de 2016. A obra contribui para o debate, embora a Educação em museus não se trate de ensino na escola e tampouco de história. Ambas as referências são da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e constam na disciplina ‘Educação Museal’, evidenciando uma preocupação do curso em discutir as temáticas que envolvem racismo e o ensino de culturas e histórias afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino.

Entre as autoras/es negros/as, Stuart Hall é bibliografia complementar uma única vez. Mario Chagas, autor único, está referenciado uma vez como bibliografia complementar. Cabe destacar a necessidade de um olhar interseccional: ele é um autor negro mencionado apenas uma vez, mas também não trabalha diretamente com a Educação. Maria Ticle é coautora, está na bibliografia básica e não se repete. Marcelle Pereira é referenciada uma única vez, em texto como autora única, mas em bibliografia complementar. Reinaldo Fleuri é o autor principal, está referenciado como referência complementar, e apenas uma vez. É relevante sublinhar o que Grada Kilomba (2020, p. 50) nos trouxe sobre a autoridade intelectual ligada à cor, visto que precisamos passar a observar mais as ausências nesses espaços de poder

Como os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e a autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como

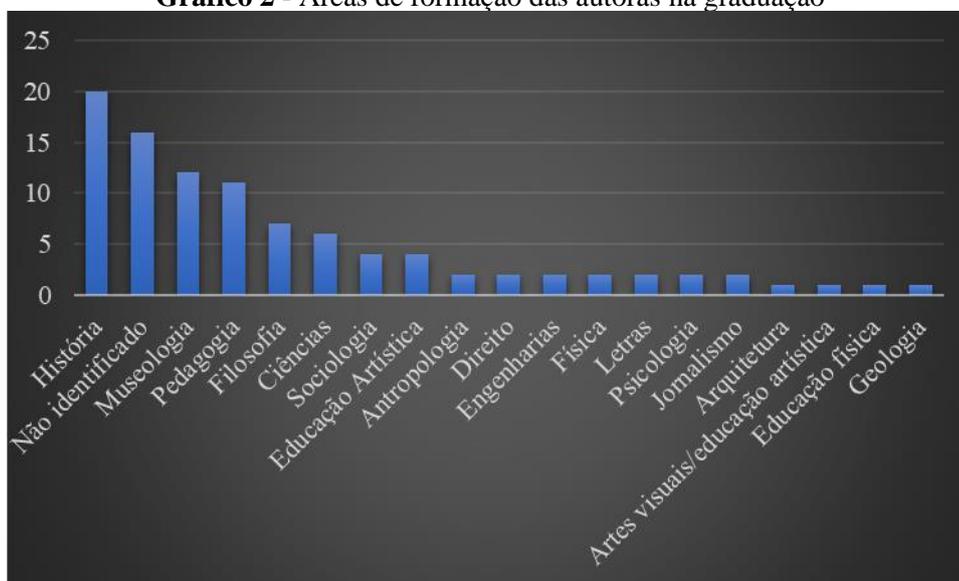
Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

alguém que possui conhecimento? E quem não o é?  
Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode?  
Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (2020, p. 50)

Sobre as formações, foram consideradas todas as autoras, nacionais e internacionais, por isso, muitas vezes não conseguimos identificar as formações. Consideramos principalmente a graduação, por acreditarmos que é uma fase da formação que nos molda para a vida profissional e acadêmica, inclusive determinando privilégios ou exclusões. Além disso, estamos nos debruçando aqui sobre graduações em Museologia. E ainda é fundamental defender que lugares como esses sejam também ocupados por pessoas com graduação na referida área.

Temos uma grande concentração das formações em História, Museologia e Pedagogia, conforme vemos no gráfico 2. As formações, em geral, são muito diversas, apareceram 17, a grande maioria das ciências humanas, como História e Museologia. São oito autoras/es com graduação em Museologia. Além dessas, duas têm doutorado na área, o que é considerado para ter registro na profissão, e duas têm especialização. Fora essas áreas, cabe destacar arquitetura, educação física, engenharia e física.

**Gráfico 2 - Áreas de formação das autoras na graduação**



Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

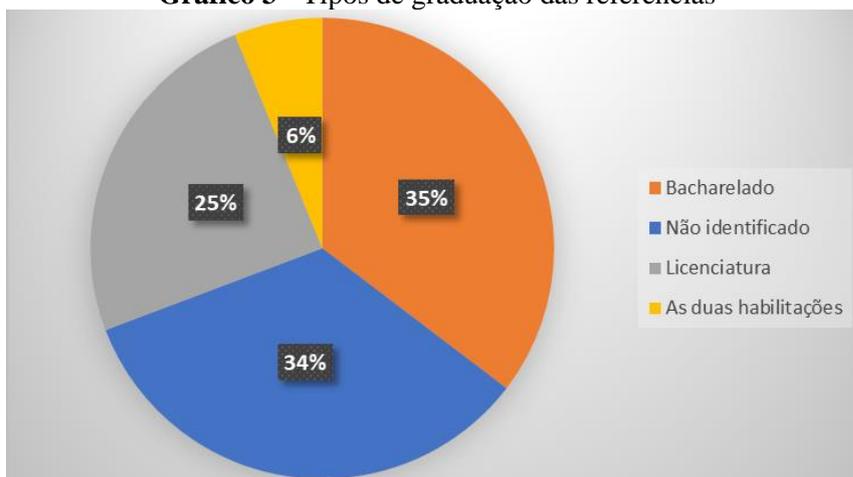
Das 11 autorias que tem formação em Museologia, apenas um é homem, Mario Chagas. Muitas delas trabalham diretamente com Educação, como Maria Célia Santos (citada

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

várias vezes) e Gabriela Figurelli, o que corrobora com a relação direta entre a Museologia e as mulheres, especialmente dentro da Educação. Outra autora bastante citada é a museóloga Maria de Lourdes Horta, devido a sua publicação sobre Educação Patrimonial. Das pessoas com formação em Museologia, apenas duas são negras, o que corrobora que a Museologia tem um forte marcador de cor/raça, especialmente se tratando das duas primeiras graduações, antes da explosão de cursos nos anos 2000, quando era ainda mais uma área de pessoas abastadas ligadas a cultura. Pessoas com dificuldades financeiras, que sofrem racismo e outras formas de preconceito, acessavam ainda menos os museus e a Museologia.

Buscamos realizar um levantamento das graduações das/os autoras/es entre licenciatura, bacharelado (inclusive a Museologia) ou as duas. Entre as 65 do Brasil, 23 autoras/es são bacharéis, 22 não conseguimos identificar (muitas pessoas não colocam essa informação no Currículo Lattes<sup>25</sup>, por exemplo), 16 têm licenciatura e 4 as duas formações, licenciatura e bacharelado. A partir desse dado, podemos destacar que as disciplinas não preconizam por autoras licenciadas, embora muitas educadoras insistam em uma relação mais direta entre as licenciaturas e a Educação museal e outras. Podemos inferir, a partir desse e de outros dados, que se trata de um mito, de uma narrativa que se impõe para controle do campo. O levantamento está no gráfico 3 a seguir.

**Gráfico 3 - Tipos de graduação das referências**



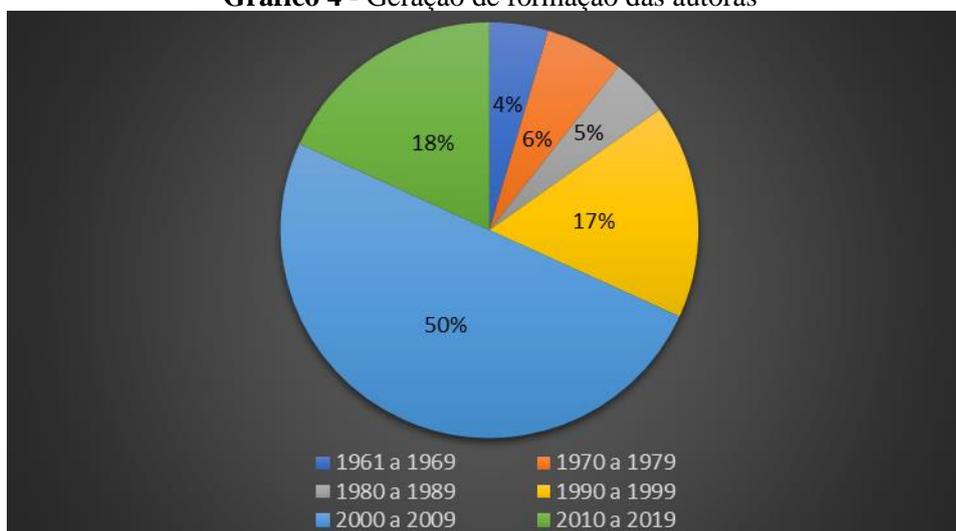
Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

<sup>25</sup> A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Para a geração das autoras, foi considerada a última formação – em sua maioria, o doutorado. Não identificamos este dado para 29 autoras. No caso das demais, conforme o gráfico 4, 48% são da década anterior à criação da maioria dos cursos, entre 2000 e 2009, década em que oito cursos foram criados. Já mais recente, 19% são de 2010 a 2019; quando foram referenciadas, elas não tinham concluído o doutorado. Importante ressaltar que as políticas públicas no âmbito da Educação, nos anos 2000, ampliaram a entrada e a permanência (embora essa última ainda encontrando muitas barreiras) das pessoas nas universidades públicas. E a terceira década, a mais representativa, mostra o seguinte dado: 18% com formação entre 1990 e 1999.

**Gráfico 4 - Geração de formação das autoras**



Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

Já sobre os anos de publicação dos textos referenciados nas disciplinas obrigatórias que abordam a Educação (gráfico 5), 68% são da década anterior à criação da maioria das graduações, 2000 a 2009, seguido por 15% entre 1991 e 1999, e 14% entre 2010 e 2018. Isso revela que a grande maioria das referências são recentes e próximas da expansão das graduações em Museologia, especialmente entre 2000 e 2009. E, ainda, entre 1991 e 1999, bem como entre 2010 e 2018, todos períodos muito próximos, o que mostra uma efervescência nas publicações relacionadas com o tema.

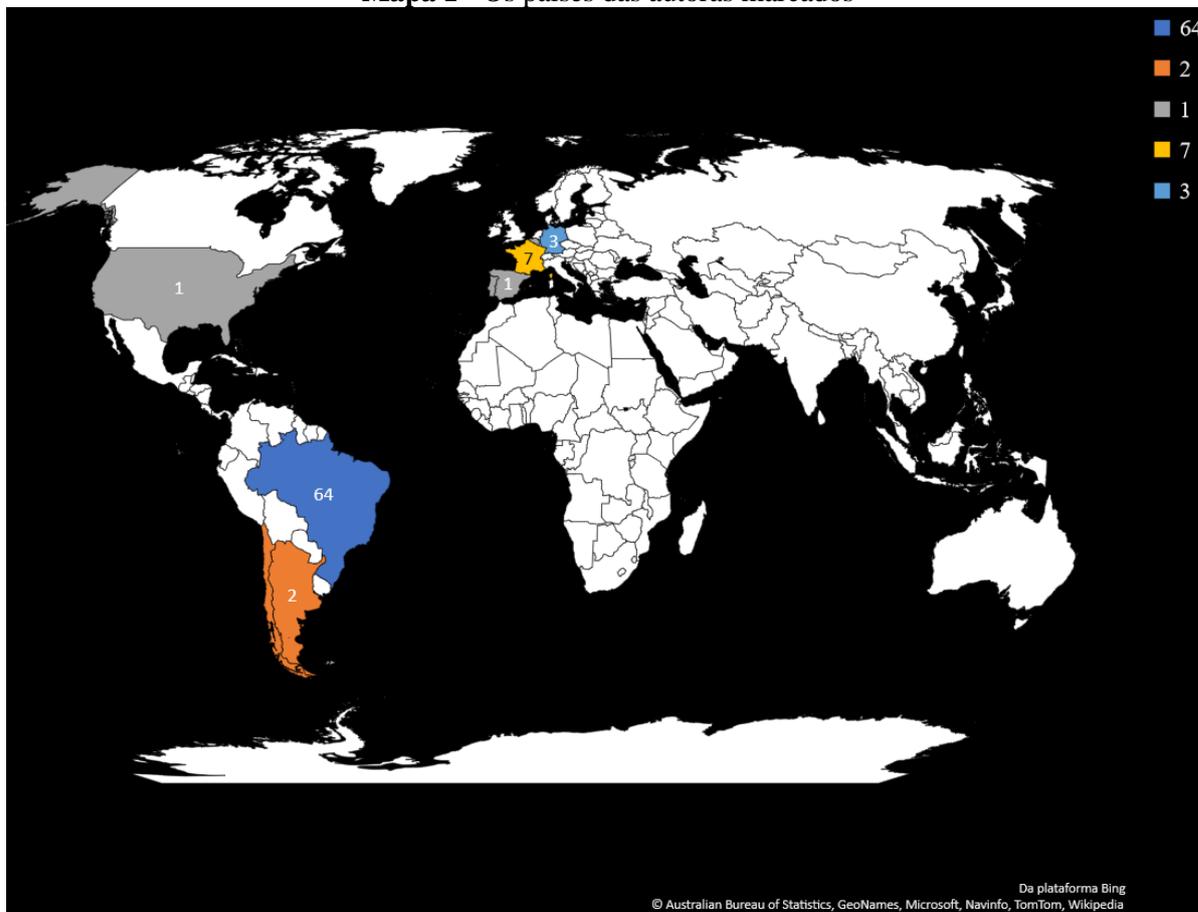


‘Educação’ foi mais mencionada, mas chamamos atenção para ‘patrimônio’, haja vista que essa Educação trabalhada nos cursos de Museologia ainda está muito arraigada nos patrimônios em seu conceito mais clássico. No tópico seguinte, iremos nos debruçar sobre a regionalidade dessas autoras.

### **1. 3. 1 – Cartografias das referências**

Aqui, adentramos em uma esfera geográfica, para melhor entendimento da localização dessas autoras e das universidades. O primeiro mapa (3) é do mundo, com os países marcados de maneira a ver que a maioria das referências é de brasileiras, na cor azul. Mas temos autoras de outros países, e uma grande concentração na Europa, quando fora do Brasil, especialmente sete autoras/es da França, país representado pela cor amarela. Alguns cursos, como o da UFPE, contam com uma maioria quase absoluta de autores homens e estrangeiros. Na pesquisa de Lara Passos (2019), referente ao cenário na arqueologia, foram vislumbrados muito mais autores de fora do país, sendo necessário fazer um adendo aqui: a pesquisa de Lara Passos tratou de toda a arqueologia; e, aqui, trabalhamos com um recorte mais específico. Como hipótese, quando nos debruçarmos sobre todas as referências da Museologia como um todo, pode ser que tenhamos um número muito superior de pessoas de fora do Brasil. Ainda que nas disciplinas de Educação das graduações em Museologia não tenhamos o mesmo predomínio de autorias estrangeiras, falta valorizar mais as autoras no país como um todo, incluindo mulheres negras e indígenas. No caso das estrangeiras, que possamos dar preferências para as vizinhas da América Latina.

Mapa 1 - Os países das autoras marcados



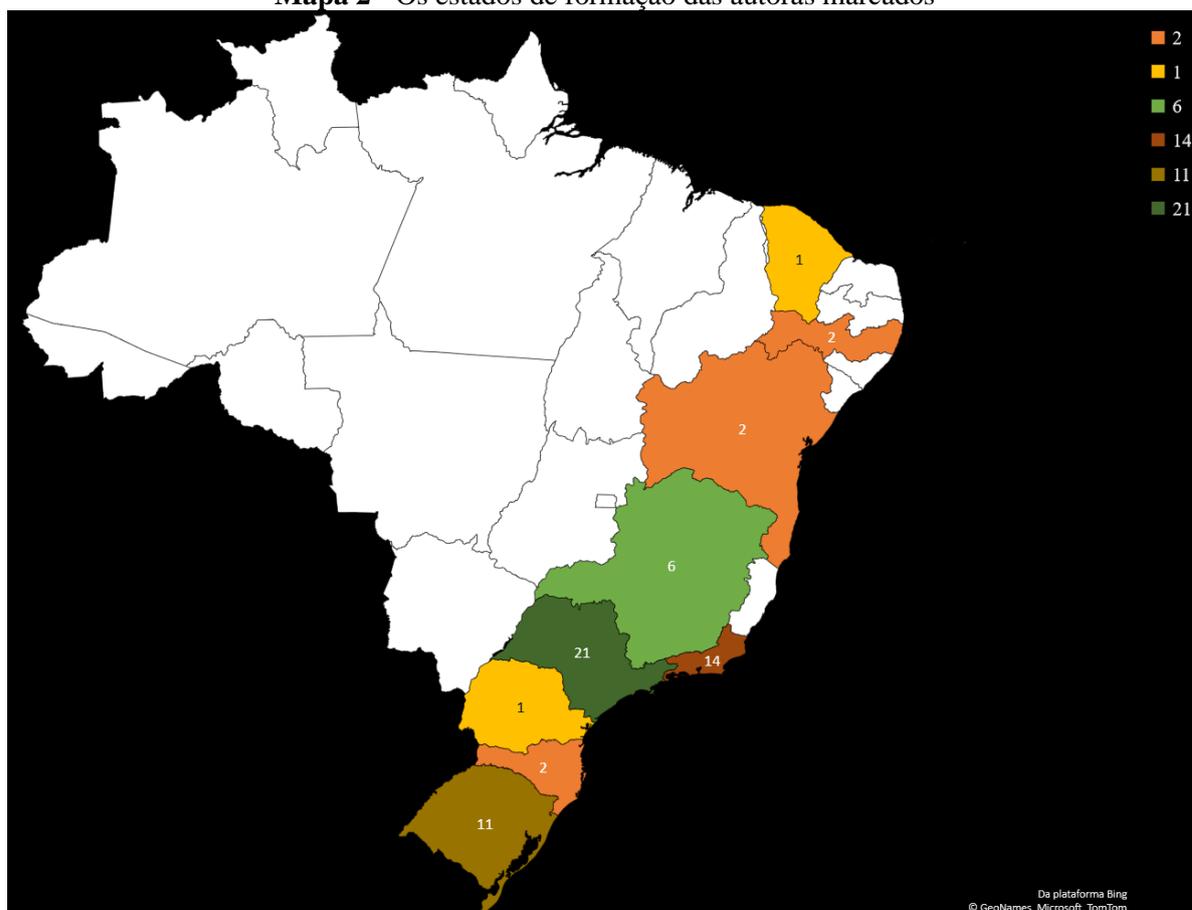
Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

Em meio a referências nacionais e internacionais, existe uma disparidade entre autoras e autores. Dentre as mulheres, a grande maioria de 46 (82%) é de brasileiras. Apenas cinco são de fora do país ou não identificadas (9%). Dos autores, 19 (45%) são brasileiros e 17 (41%) são internacionais, e 6 (14%) não identificamos o país. A seguir, podemos ver o mapa do Brasil (2) com as marcações de estados de formação das autoras – considerando a última; estados de atuação (3) e estados das universidades incluídas na pesquisa para comparação (4). Para estas análises, foram consideradas apenas as autoras do Brasil. No mapa das formações (3), é possível perceber que somente o litoral está envolvido, e com predominância do Sudeste, especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, nas cores marrom e verde escuro, respectivamente, seguido de Minas Gerais em verde. O quarto estado da região, Espírito Santo, não está entre as formações. O terceiro estado com maior número é o Rio Grande do Sul, último país do mapa, na parte inferior.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Outro dado levantado é sobre as cidades, se são capitais ou interior de cada estado. No caso da formação, a grande maioria, 78%, situa-se na capital, 16% no interior e 6% não estão identificados, o que também mostra uma centralização dos debates nas capitais, bem como das graduações, sendo apenas três no interior (Pelotas-RS, Cachoeira-BA e Ouro Preto-MG), e uma ausência dessas discussões entre profissionais que atuam no interior.

**Mapa 2** - Os estados de formação das autoras marcados



Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

O mapa de atuação (3) é muito semelhante, apenas com o acréscimo de Rondônia, representado em laranja do lado esquerdo<sup>26</sup>. A grande concentração segue em São Paulo, depois Rio Grande do Sul e em terceiro o Rio de Janeiro, sendo que entre Rio de Janeiro e São Paulo,

<sup>26</sup> A referência que atua no Estado é Marcele Pereira, a museóloga fez sua formação no Rio de Janeiro e depois foi ocupar a vaga na região Norte, obtida por concurso público.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

os dois estados têm mais museus, e a profissão de educadora museal mais institucionalizada<sup>27</sup>, contribuindo assim para maior número na atuação. Sobre as cidades, se são capitais ou interior de cada estado, no caso da atuação, a porcentagem da maioria cai para 59% na capital, sobe o número do interior, 25%, e 16% não foram identificadas. Esse dado deixa mais evidente como a formação nas capitais é maior e na atuação é possível ir para o interior, sobretudo depois do REUNI. Podemos interpretar que as pessoas que se formam nas capitais ocupam os lugares nas cidades de interior. Movimento parecido acontece com quem se forma nas capitais do Sudeste, por exemplo, e vai atuar em outras regiões do país.

**Mapa 3 - Os estados de atuação das autoras marcados**



Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

<sup>27</sup> Entendendo que são mais opções de trabalho como educadora de carteira assinada com uma Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), microempreendedor individual (MEI), servidora pública concursada, entre outras formas de contratação, e não só estágios e/ou contratação temporária, como em Estados como Goiás e Bahia.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Fiorela Isolan (2017, p. 92 e 93) analisou a distribuição da oferta formativa em Museologia por região do país, sendo 29% no Sul (extensão territorial 576.774 km<sup>2</sup>; 30.192.315 habitantes) e Nordeste (1.558.000 km<sup>2</sup>; 56.760.780). Já no Sudeste, 21% (924.511 km<sup>2</sup>; 85.000.000). No Centro-Oeste, 14% (1.612.000 km<sup>2</sup>; 16.009.000), e apenas 7% para o Norte (3.870.000 km<sup>2</sup>; 17.071.000). A autora entende que esses dados mostram uma descentralização da oferta, mas não podemos desconsiderar a pouca possibilidade de formação no Norte.

Como disse Lara Passos: “É interessante observar a territorialidade dos cursos, a fim de se pensar também sobre as dinâmicas de migração de profissionais entre regiões” (2019, p. 48). Para cursar graduação em Museologia no país, é preciso migrar para os poucos estados que contam com tal oferta, bem como para as profissionais museólogas trabalharem também é necessário fazer esse deslocamento, pois, ainda que o Brasil tenha quase 4.000<sup>28</sup> museus, essas instituições se encontram, em sua grande maioria, nos mesmos estados pintados nos mapas anteriores. Para termos a noção da discrepância, as capitais de Rio e São Paulo tem cerca de 160 museus cada uma, Porto Alegre (Rio Grande do Sul) já cai para cerca de 80. Assim vai diminuindo até a última capital em número, que é Boa Vista (Roraima), com cerca de TRÊS museus. Os dados completos foram organizados por Passos dos Santos e Moraes Wichers (2021). Para fazer pós-graduação em Museologia é ainda mais necessário o deslocamento. Há cerca de quatro programas de mestrado apenas, e um de doutorado na UNIRIO, instituição na qual a graduação não tem disciplina obrigatória de Educação. Cabe salientar ainda o predomínio dos olhares acadêmicos e de profissionais do Sudeste na produção discursiva da Educação museal, o que não deixa de significar uma alteridade regional (Cesarino, 2017).

Já os estados das universidades (mapa 5) diferem bastante, para listar todos que tem cursos de Museologia e que estão na pesquisa: Pará, Bahia, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás e Minas Gerais. Alguns estados contam com dois cursos: Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia. Importante mencionar que Rio de Janeiro não está presente por não ter disciplina obrigatória de Educação, e São Paulo não tem graduação em Museologia. Mas, como foi possível perceber nos mapas anteriores, autoras desses estados são fortemente citadas nos outros. É o caso de Goiás, por exemplo, e Pará, que são os únicos estados

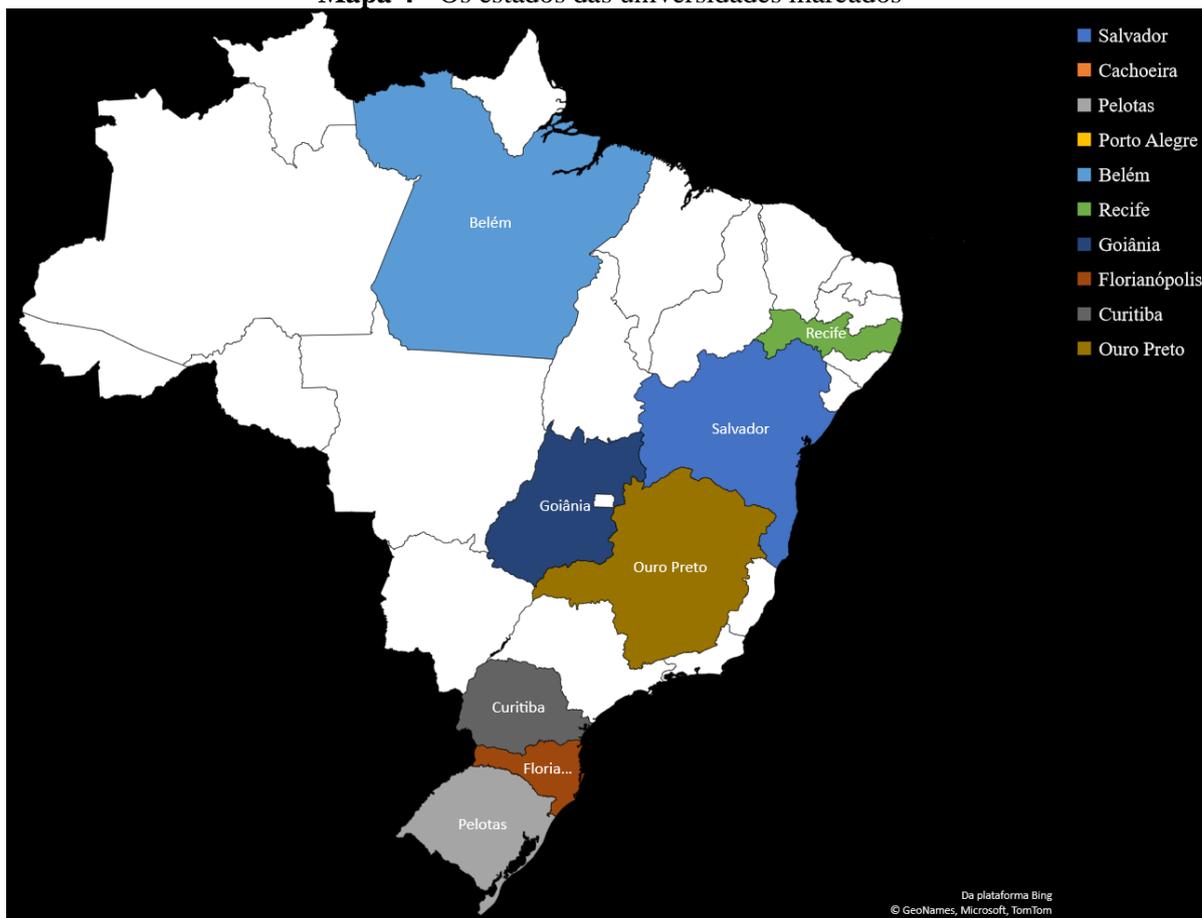
---

<sup>28</sup> De acordo com a plataforma ‘museus br’, acessada em 31 out. 2022. Disponível em: [http://museus.cultura.gov.br/busca/##\(global:\(enabled:\(space:!\)filterEntity:space\)\)](http://museus.cultura.gov.br/busca/##(global:(enabled:(space:!)filterEntity:space)))

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

com cursos de suas regiões Centro-Oeste e Norte, respectivamente. É como se esses estados fossem a ‘cota’ de suas regiões. Uma evidente inversão: onde se pensa menos a Educação na formação em graduação na Museologia, com disciplinas obrigatórias, é de onde vem as referências mais citadas.

Mapa 4 - Os estados das universidades marcados



Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração da autora.

Sobre as regionalidades das autoras citadas pelas graduações, que também estão localizadas geograficamente, temos alguns dados relevantes. A UNESPAR, a única estadual, cita uma referência do estado e uma da região Sul (Rio Grande do Sul), que é museóloga de doutorado, entre 21. A UFOP tem um autor de Minas Gerais e seis referências do Rio de Janeiro e São Paulo. A UFPEL tem 36 referências, dessas, duas são do Rio Grande do Sul e nenhuma outra da região Sul. A UFPE tem apenas um autor identificado como do Brasil, e é do mesmo estado da universidade, verificando-se a ausência de Paulo Freire, que é do estado e um

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

educador tão importante e referenciado de forma recorrente pelas outras universidades (Passos dos Santos, 2022). A UFSC tem uma referência do estado e outras duas da região Sul. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) cita uma autora do estado, mas o curioso são as cinco referências do Rio Grande do Sul, o que indica uma influência do estado. Já a UFRGS cita uma autora do Rio Grande do Sul. A UFG, a UFPa e a UFBA não têm autora de seus respectivos estados, mesmo Maria Célia Santos sendo baiana e a mais citada das/os autoras/es; além disso, a graduação da UFBA é a mais antiga, podendo já ter se atualizado e incluído referências locais. Cabe lembrar que há muitas autoras da área de História citadas, por isso, todas as universidades têm pesquisadoras e profissionais de seus estados para referenciar nos PPC's, uma vez que não referenciam museólogas em sua maioria.

Embora as mulheres sejam maioria parte nas autorias listadas, quando brasileiras, são brancas, do Sudeste, especialmente de São Paulo e Rio de Janeiro. Quando internacionais, essas referências são europeias. É importante destacar o que Lara Passos chamou de herança acadêmica,

ensinamos como aprendemos. Se enquanto discentes as pessoas são expostas a um material específico que não é condizente com a realidade produtiva da área no Brasil, mas com um ideal progresso de expertise acadêmica que envolve a utilização de clássicos masculinos, é muito provável que, depois de formadas e institucionalizadas, estas repliquem a forma como aprenderam em seus respectivos cursos, mantendo assim o ciclo excludente de produção de conhecimento (Passos, 2019, p. 56).

Destaco que tem sido um desafio para mim, como uma bacharela em Museologia, atuar como professora (substituta) e trabalhar referências que fogem dessa normativa acadêmica. A prática da docência começa sem nenhuma orientação: o que a gente sabe, foi aprendido observando, e ainda somos soterradas com várias disciplinas, o que limita nosso tempo de refletir sobre os planos de ensino que elaboramos e sobre quem estamos referenciando. Somente no meu último e mais 'tranquilo' semestre eu consegui incluir mais autoras negras e indígenas no plano de ensino. Resolver esses e outros problemas, depois de identificá-los

requer esforço e dedicação, posto que vai contra o status quo da disciplina. Esse movimento laborioso e muitas vezes solitário (tanto de tomada de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

consciência quanto de busca efetiva de uma solução) nem sempre é adotado, pois parte também da premissa de uma vontade de mudança. E em que medida essa vontade se apresenta em grupos onde o status lhes permite alterar o sistema, porém a configuração vigente dele lhes beneficia ou, no mínimo, não aparenta lhes atrapalhar? (Passos, 2019, p. 57).

Após uma apresentação da pesquisa em um evento do programa de doutorado, um colega, que foi professor substituto no departamento da UFPE, me relatou que os/as professores/as não seguem o PPC, haja vista este ser um documento feito às pressas para “cumprir tabela”, e que não tem relação com o dia a dia das disciplinas, de acordo com ele. Em outra apresentação do trabalho, em um evento sobre Paulo Freire, chamei atenção para a sua ausência nas disciplinas. Então uma professora da UFBA reconheceu que, embora usem o autor, realmente, isso precisa constar no documento. É uma evidente falta de relação entre a documentação que rege uma graduação e a prática, afinal, é lei que o PPC seja seguido na construção dos planos de ensino. E, falando de Museologia, essencialmente, a documentação é um aspecto muito importante, e que deveria ser nas outras áreas.

Seguindo a assertiva de Lara Passos (2019, p. 78): “Os resultados aqui apresentados são mais provocações de que respostas. Tenho cá minhas apostas, mas penso que a mudança é mais efetiva quando coletiva. Como mudar as estatísticas? A quem interessa mantê-las estáticas, na prática e na teoria?”. Parte da comunidade acadêmica ainda não se deu conta de tais números; se deu, não conseguiu reagir, em razão da grande demanda de quem vive como pesquisador/a. Mas ainda há uma parcela considerável de indivíduos que prefere manter o mesmo ciclo que vivemos há décadas. bell hooks (2017) falou sobre a recusa de alguns professores progressistas que não alteram a natureza de suas práticas pedagógicas, por mais que mudem os currículos.

Afirmamos que esse esperar não é possível sem a Museologia, por isso “uma especificidade da profissão é cada vez mais necessária. São generalistas responsáveis pela gestão, conservação, investigação, educação e interpretação das coleções. É portanto mais um caso de polivalência do que de não-especialização” (Semedo, 2013a, p. 174). E por isso é imprescindível para a Educação museal. É interessante que

Se tradicionalmente os currículos de museologia se concentravam no modelo objeto, instituição, equipa e público, centrando-se na abordagem das funções

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

museológicas e no estudo das coleções, pede-se-lhes agora que se pensem mais em ideias / pessoas / missões-base, acompanhando a transformação do campo e valorizando, sobretudo, o valor educacional dos museus (Semedo, 2013, p. 53).

Com isso, é preciso ir além da mudança dos PPC's, é necessária uma prática realmente comprometida de ir além dos 'clássicos', com uma Educação transgressora, como prática de liberdade!

## **Capítulo 2 – Quem somos? As educadoras museais no Brasil**

Pesquisas sobre educadoras museais no Brasil são urgentes. Não temos dados estatísticos sobre quantas somos, nossos salários, formas de contratação, onde trabalhamos e, especialmente, quem somos, sobretudo quando pensando nos marcadores sociais da diferença. Conforme apontam Massarani et al. (2022, p. 3): há uma demanda para conhecer quem são essas pessoas, já que não é um grupo de profissionais que se tem estudos sobre.

Diante dessa urgência e demanda, entre 13 de janeiro e 08 de maio de 2022, aplicamos um questionário nacional, de caráter quali-quantitativo, cujo objetivo foi realizar um diagnóstico de quem são as educadoras museais, especialmente no que diz respeito a seus marcadores, que interferem em suas vivências pessoais e profissionais. Com base em Almeida et al. (2021, p. 227): “Pretendemos assim, contribuir para o desenvolvimento epistemológico de pesquisas sobre educadores [a] museais no Brasil”. Conseguimos 444 respostas válidas; a seguir, detalharemos como foi elaborado o processo de circulação do questionário.

Cabe ressaltar o esforço atual, de parte do IBRAM na busca por mais dados sobre as educadoras museais brasileiras e os setores educativos, a partir da pesquisa lançada em 2022, já mencionada no presente texto. O OBEC Bahia publicou em seu *Instagram* dados preliminares da pesquisa<sup>29</sup>, tendo coletado 1.155 respostas de todo o país; de acordo com a publicação: 484 educadores/as e 671 museus. Compete apontar que a pesquisa tinha a opção de respostas individuais e, em outras questões, respostas representando instituições. É um resultado importante, pois mostra uma quantidade muito semelhante de respostas que obtivemos na presente pesquisa. Cabe ressaltar o esforço coletivo, coordenado pela Marielle Costa, servidora do IBRAM, para que tivéssemos uma mobilização em cada estado para participação. Dentre os eventos de divulgação, pude participar em Goiás e Rio de Janeiro. No entanto, a pesquisa, que esteve aberta durante menos tempo que a nossa, apresentou números parecidos.

Destacam-se outras pesquisas que também tentaram mapear as educadoras de museus em geral e de mediadoras de espaços de ciências no Brasil. Adriana Almeida et al. (2021), com recorte sobre a pandemia de COVID-19, conseguiu 266 respostas de educadoras/es, via *Google Forms*, entre abril e junho de 2020. Também Carlétti (2016), entre final de 2012 e início de 2013, a partir de um questionário com as mediadoras de museus e centros de ciências, alcançou

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CklwIhRpqr8/> Acesso em: 22 nov. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

370 pessoas respondentes. Além do artigo de Luisa Massarani et al. (2022), que pesquisou mediadoras com o mesmo recorte de Carlétti, entre abril e dezembro de 2019, recebendo 298 respostas válidas. Importante ressaltar que esses estudos de Carlétti e Massarani et al são com um recorte específico de mediadoras de museus e centros de ciências. Na presente pesquisa, o questionário buscou abranger as educadoras museais de forma geral. Ainda assim, acreditamos que seja interessante trazer seus resultados. Vale indicar que outras pesquisas abordam o cenário da Educação museal, suas profissionais e instituições, ainda que de ângulos distintos. Como exemplos, podemos citar a tese de Jessica Norberto Rocha (2018), que analisou exposições itinerantes de ciências. Os estudos realizados no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência – GEENF, criado em 2002, que trabalhou muitos dos assuntos pertinentes a tese, especialmente a Educação não-formal. Vale mencionar, ainda, os estudos do Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT), que trabalham em perspectiva próxima a de Carlétti (2016) e Massarani et al. (2022). Muitos dos estudos desses grupos compartilham das mesmas dificuldades metodológicas e de dados da presente pesquisa.

Não temos informações sobre a quantidade de educadoras museais no país. Almeida et al. (2021) também corroboraram essa afirmação, de que não há uma produção sistemática sobre as profissionais que atuam com Educação museal. As educadoras ressaltaram o não reconhecimento da profissão como um potencial dificultador desse mapeamento nacional. De forma semelhante, Massarani et al (2022) não tinham conhecimento da quantidade de mediadoras de museus e centros de ciência, e Carlétti (2016), por sua vez, estimou em torno de 1.370 profissionais. Então, a partir da estimativa do autor, acreditamos que há bem mais educadoras que o número de respondentes do questionário. Ainda assim, entendemos que a quantidade de respostas que obtivemos é suficiente para ter um conhecimento inédito sobre as questões que serão apresentadas ao longo deste capítulo. Especialmente a partir do recorte da nossa pesquisa, focada nos marcadores sociais da diferença. Tal como interpretou Massarani et al (2022, p. 4), são dados que podem trazer tendências, fornecendo subsídios para o fortalecimento da atuação profissional, além de elaboração de políticas públicas.

Temos certeza de que mais pesquisas como essas devem ser realizadas, como o ‘Projeto PERFIS’<sup>30</sup>, no qual tanto o questionário como o roteiro de entrevista da presente análise foram inspirados. Nesse mesmo viés, vale mencionar os estudos em uma perspectiva de comparação e de continuidade, a exemplo do Observatório de Museus e Centros de Ciência e Tecnologia (OMCC&T), que é derivado do Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC), que tratam de pesquisas de público em instituições museológicas de ciências da cidade do Rio de Janeiro (Passos dos Santos, 2019).

Aqui trabalhamos na perspectiva de Aida Rechen, de que

É necessário [que] a Sociomuseologia se autonomize e adote ela própria o gênero como categoria analítica, relacionando-a com o patrimônio, a memória, a identidade, o território, cruzando-a com as outras categorias geradoras de desigualdades (raça/etnia, classe, idade) e os sistemas de poder, sistemas simbólicos e outros (2020, p. 273)

Pesquisas anteriores são importantes, mas não incluíram o gênero como elemento chave, muito menos interseccionado com outros marcadores. Este capítulo irá analisar e refletir gênero com outros marcadores sociais da diferença, a partir dos feminismos, de maneira interseccional e com o olhar decolonial.

## **2.1 – Caminhos metodológicos**

A construção das perguntas do questionário partiu dos marcadores sociais da diferença mais abordados, como gênero, raça/cor e classe, além de outros (como regionalidade), que serão explorados ao longo do capítulo e, especialmente, no próximo (com as entrevistas). Mas essa construção não foi tarefa simples. Para mensurar a questão da classe, por exemplo, foram duas perguntas diretas sobre renda, e outras que colaboram para esse entendimento, como forma de contratação, formação, área periférica, entre outras. Na tentativa de abarcar o máximo de questões que dessem conta dos marcadores, a partir de revisões sistemáticas da orientadora, partimos para a construção das perguntas diretamente no *google formulário*. A ferramenta foi

---

<sup>30</sup> Estudo demográfico com o projeto ‘Quem somos nós? Perfis da Comunidade Profissional Arqueológica do Brasil’. O objetivo é conhecer os perfis socioeconômicos, os marcadores sociais da diferença, a inserção no mercado de trabalho e a trajetória de formação das pessoas que integram a Comunidade Arqueológica do Brasil. Para saber mais: <https://perfisarqueologia.wordpress.com/sobre/> Acesso em 17 jun. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

escolhida para facilitar a circulação e o acesso a pesquisa, por ser um instrumento gratuito e online, de fácil divulgação e preenchimento. Ao todo, elaboramos 49 perguntas gerais, fechadas e abertas (Anexo 3). Algumas, dependendo da resposta (sim ou não), se desdobraram em outras questões mais específicas, agrupadas em seções: consentimento; dados pessoais; formação; e trabalho.

Antes de ‘botar o questionário na rua’, fizemos testes com a orientadora e uma educadora amiga, o que se mostrou importante. Almeida et al. (2021), por exemplo, reconheceram que testes poderiam ter sanado questões de interpretação e ambiguidade. Não afirmamos aqui que esses problemas foram totalmente sanados, mas contribuíram certamente para o aprimoramento do questionário. Além das perguntas, foi importante pensar no texto de início do questionário, na imagem da plataforma, em textos de divulgação por e-mail, *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Também produzimos um card para divulgação (figura 3), com um QR Code que direcionava diretamente ao formulário.

**Figura 3** - Card de divulgação do questionário



Fonte: Elaboração da autora a partir de modelo prévio no *Canva*.

O questionário foi enviado, várias vezes, para uma lista de aproximadamente 2581 e-mails de museus de todo o país, cadastrados na plataforma *Museusbr*. Ao todo são mais de 3900 museus na plataforma, mas alguns não tinham e-mail no cadastro, e outros voltaram. Essa lista

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

foi montada a partir do meu interesse de fazer um mapeamento de uso de livros de comentários pelos museus brasileiros, em 2019. A ela foi somada minha atuação próxima da REM Brasil, especialmente do GT Eleições, onde levantamos vários e-mails de museus para tentar uma maior representatividade nas reuniões sobre troca de gestão da Rede, o que já foi abordado por Passos dos Santos e Moraes Wichers (2022). Através da REM Brasil, enviamos o questionário para cerca de 600 e-mails de educadoras de vários lugares do país, contatos que conseguimos a partir desse esforço de alcançar mais pessoas, especialmente do Norte e Centro-Oeste. Conteí com a ajuda remunerada de um aluno da Museologia /UFG para levantar e-mails de estados que ainda não tinham contatos, além de ter enviado para uma lista de mais de 400 museus de ciências, elaborada na Coordenação de Educação do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST). Ainda havia uma outra lista, de quase 450 museus universitários, organizada na Coordenação de Museologia do MAST<sup>31</sup>. Muitas dessas instituições já estavam na lista geral de mais de 3000 museus, gerando duplicidade dos contatos. Essa relação de museus é uma base de dados com milhares de e-mails que poderão servir para próximas pesquisas e ações. O processo de aplicação do questionário foi envolto de frustração ao perceber que desses mais de 2000 enviados, tivemos apenas 459 respostas, algumas repetidas e que foram excluídas da análise, chegando ao número de 444 válidas.

O IBRAM informou, em uma publicação nas redes sociais, que 877 instituições museológicas participaram da 20ª Semana Nacional de Museus, de 2022<sup>32</sup>. Então, considerando as respostas, temos cerca da metade dos espaços representados no questionário. É preciso levar em conta as instituições que não têm viés educativo, aqueles/as que ainda não se reconhecem na Educação museal e outros pontos que serão abordados adiante.

Pudemos perceber, no percurso de divulgação do questionário, um problema imenso de comunicação dos museus, inclusive em instituições de grande porte. Por exemplo, o Museu de Arte de São Paulo, retornou com um e-mail automático sugerindo várias opções que não atendem a presente pesquisa. Demandamos, apenas que o questionário fosse direcionado as

---

<sup>31</sup> Ver mais em: <https://www.gov.br/mast/pt-br/assuntos/noticias/2021/janeiro/mapa-de-museus-universitarios-no-brasil> Acesso em: 17 jun. 2022.

<sup>32</sup> Publicação no *Facebook*, disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=381152124048028&set=a.342800781216496> Acesso em 01 jun. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

educadoras daquele espaço. O Museu do Amanhã<sup>33</sup> pediu que fosse preenchido um questionário como se o estudo pretendesse realizar pesquisa na instituição. Interpretamos isso como um problema de comunicação, mesmo compreendendo que esses e outros museus recebem muitos e-mails diariamente e, por isso, direcionam essas respostas automáticas. Também temos um problema geral de acesso aos museus brasileiros por e-mail e telefone. Como não tínhamos um banco de dados com os e-mails dessas educadoras, então, acreditamos que as instituições museais fossem a melhor forma de divulgação. Contudo, os museus costumam ser o ‘centro’ da pesquisa, e nem sempre compreendem o papel que foi demandado pelo estudo, a partir do qual atuariam como ponte entre o estudo e as pessoas educadoras.

Por outro lado, algumas respostas que recebemos eram de profissionais que afirmavam já terem respondido, e que pediam que, assim que os resultados fossem finalizados, os museus pudessem ter acesso, como a Secretaria Municipal de Turismo e Cultura de Rio Pardo. O Museu do Índio no Rio de Janeiro respondeu informando que iria enviar às educadoras, para que avaliassem o interesse em responder; veremos nos resultados que esta é uma instituição que tem uma quantidade significativa de respondentes. Outros como o Memorial da República Presidente Itamar Franco, o Museu da Língua Portuguesa e o Itaú Cultural informavam que estavam enviando o questionário ao setor responsável. O Sistema Estadual de Museus de Santa Catarina foi receptivo com a pesquisa, fazendo a divulgação nas redes sociais, bem como o MAST. Um museólogo que preside um dos Corem’s<sup>34</sup> (Conselho Regional de Museologia) sugeriu que fosse reforçado o envio para todos os conselhos, isso havia sido feito no início da divulgação do questionário, e este foi reenviado no último final de semana. Algumas instituições pediam que o e-mail fosse redirecionado para outro endereço<sup>35</sup>. O Museu da

---

<sup>33</sup> O Museu tinha essa resposta automática: “Olá, Kamylla! Tudo bem? Ficamos muito felizes em saber do seu interesse e de sua pesquisa tendo como foco o Museu do Amanhã. Para melhor ajudarmos, é necessário preencher o formulário de atendimento ao pesquisador, disponível aqui. O ideal é que as informações sejam as mais completas o possível para que possamos entender bem como podemos apoiar o seu trabalho”.

<sup>34</sup> No Brasil são cinco Corem’s que tem por finalidade o registro, a orientação, a disciplina e a fiscalização do exercício da profissão de Museólogo(a), entre outras competências, por região que não corresponde as regiões geográficas do país – Corem 1ª Região: Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima e Sergipe; Corem 2ª Região: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo; Corem 3ª Região: Rio Grande do Sul; Corem 4ª: Acre, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Roraima, São Paulo e Tocantins; Corem 5ª: Paraná e Santa Catarina.

<sup>35</sup> Outras eram respostas automáticas de recebimento como do Memorial Jesuíta. Uma pessoa do Educativo do Museu Republicano "Convenção de Itu"/MP/USP respondeu com um e-mail vazio, acreditamos que seja resposta automática.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Geodiversidade respondeu informando um novo e-mail para agendamento, mesmo não sendo esse o motivo do contato; ainda assim, algumas educadoras/es participaram do questionário.

A cada rodada de envio da pesquisa através de e-mail, chegavam centenas de respostas automáticas e outros retornos, como “*Educadorus? Educadore? Sério? Me perdeu aí*”, ou ainda “*Questionário tendencioso e que não tem nada de procedimental com a questão Museológica..absurdo*”. Além de “*Olá Karlla, tudo bem. li o questionário e gostaria de esclarecer que não concordo com certas perguntas, principalmente as de cunho, muito pessoal. Caso possa eu colaborar de alguma outra forma, por favor me avise....grato...um forte abraço*”. O questionário abria espaço para respostas de forma anônima e nas perguntas obrigatórias sempre tinha a opção ‘prefiro não responder’. Interessante refletir sobre o motivo da flexão de gênero incomodar tanto, e é preocupante que essas resistências venham de pessoas que atuam em museus.

Outro espaço que não se identificou respondeu ‘*Aqui não somos museu, embora tenha este nome o espaço [foi] projetado para a visita em sítio arqueológico*’. Esta é uma questão a ser debatida em outros trabalhos, sobre a nomenclatura dos museus e espaços culturais, bem como sua inserção na plataforma *Museusbr*. Tal como, neste caso, o fato dos espaços dedicados à musealização de sítios arqueológicos não se enxergarem como museus.

Mais um ponto a ser destacado é o fato da base de dados dos museus brasileiros e seus contatos estarem completamente desatualizados. Algumas pessoas respondiam que não eram mais parte do educativo para qual foi enviado o e-mail ou que não trabalhavam mais com mediação. São muitos os museus que têm e-mails pessoais ao invés de institucionais<sup>36</sup>.

O compartilhamento do questionário em tantos e-mails gerou frutos, como a participação na Semana Nacional de Museus do Museu do Café, na qual apresentei alguns dados preliminares do questionário, específicos do Estado de São Paulo<sup>37</sup>, onde tivemos mais respostas e temos mais museus no país. Isso também ocorreu na solicitação da Secretaria da Cultura – Museus Municipais de Caxias do Sul, com textos que tratem da temática, dizendo “*Salientamos que teus escritos nos estimularam*”.

---

<sup>36</sup> Algumas pessoas e instituições respondiam estar em férias em todo o período de circulação do questionário.

<sup>37</sup> Palestra | Museologia e feminismos: Territórios de poder. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IR6aq16f9GA> Acesso em: 17 jun. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Outra etapa da pesquisa foi o contato direto via redes sociais dos museus, mas muitos sequer visualizaram ou responderam as mensagens pelo *Instagram*, *Messenger* e *WhatsApp*. Chegamos a ligar para alguns museus – que não tinham e-mail – do Norte e Centro-Oeste e determinados estados do Nordeste<sup>38</sup>. Consegui buscar contato por telefone ou rede social de cerca de 200 museus<sup>39</sup>. No caso de algumas instituições, identifiquei que estavam fechadas temporariamente ou de forma permanente. Esse é um triste resultado da pandemia de COVID-19, como já mencionado, além de outras questões de enfraquecimento do cenário museal nos últimos anos.

No caso de alguns museus para os quais liguei, a resposta era que se tratava do contato da prefeitura, e que não tinham o telefone do museu municipal. Em outro caso, a resposta indicava que o contato agora é de um escritório de contabilidade; em outro, de um minimercado. De alguns espaços não encontramos telefone e, em outros, o número já não existia. Uma profissional respondeu ao e-mail no qual enviamos o questionário pedindo pela participação de mais pessoas do Norte, conforme pode ser visto:

*Respondi agora o questionário e encaminhei para os poucos em Manaus - Amazonas que já trabalharam com esse tema (falta enviar para a pedagoga do Museu Amazônico). Aqui, em Manaus, só há um museu com setor de educação: Museu Amazônico da UFAM (existe uma pedagoga concursada para o museu, sendo a Difusão Cultural coordena o setor pelo que sei. Os demais museus possuem algumas experiências realizadas em educação, seja com guias ou monitores, ou projeto específico de museu-escola. Não há nenhum cargo laboral chamado Educador Museal. Já teve um evento específico de tentativa de rede para educadores numa primavera de museus, mas não vingou mais. Comparado ao Pará, o Amazonas está bem atrás.*

Cabe ressaltar que o questionário acabou ficando muito direcionado para profissionais que se veem como educadoras museais. Acreditamos que outras educadoras que consideram atuar mais com Educação patrimonial, não-formal, arte-educação e mediação responderam menos, bem como aquelas pessoas que não se veem como educadoras. Em entrevista com um

---

<sup>38</sup> Vimos que havia poucas respostas oriundas dessas regiões.

<sup>39</sup> Já que fiz a pesquisa praticamente sozinha e trabalho em outra atividade (que é a minha fonte de renda).

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

educador do Acre, tivemos a informação que até 1999 havia apenas um museu no estado, agora há nove, mas nenhum está aberto. Por essa e outras razões, não conseguimos mais respostas ao questionário, mesmo o nosso país sendo grande, de dimensão continental, e cheio de tantas realidades, especialmente depois do início da pandemia. A profissional que respondeu o e-mail anterior colocou alguns colegas em cópia; um deles, um educador que entrevistamos, também respondeu<sup>40</sup> indicando um post sobre evento da área na região<sup>41</sup>.

Duas pessoas responderam o e-mail de divulgação perguntando se o questionário ainda estava recebendo respostas quando este já estava encerrado. Isso, somado as outras questões apresentadas, mostra que diversas instituições não conseguem responder em tempo o que recebem via e-mail, muitas vezes devido ao volume excessivo de trabalho.

A primeira etapa do questionário, ainda antes das perguntas, referia-se ao “*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*”; nele, as respondentes optavam por autorizar ou não o uso das informações que seriam preenchidas. Em caso negativo, o formulário era encerrado. Oito pessoas responderam não. Na primeira análise, observamos 460 respostas, sem excluir as repetições e testes. Destas, a maioria (266 pessoas) pediu para que o uso das respostas fosse feito de forma anônima, e as demais (194 pessoas) autorizaram serem identificadas. Ainda sobre o anonimato, 34 pessoas não preencheram o nome. Outras 26 não deixaram e-mail. A partir desse levantamento, partiremos para a análise das respostas. Para preservar o sigilo das informações, excluimos do banco de dados extraído do questionário as colunas referentes ao nome e o e-mail de todas as respondentes. Após as exclusões, trabalharemos com 444 respostas válidas, pois 16 se repetiam. Nos tópicos a seguir, apresentaremos as respostas e algumas reflexões.

---

<sup>40</sup> Kamylla, a [nome da profissional do e-mail anterior] *tem sido uma voz importante e potente nos campos museal e patrimonial no Amazonas. O relato apresentado por ela apresenta muito bem a realidade dos museus no Amazonas, que ela pesquisa há muitos anos. Em 2018, durante a 12ª Primavera dos Museus, organizamos o Seminário Educação Museal: política nacional, experiências e desafios do Amazonas". Infelizmente, os desdobramentos pretendidos não foram alcançados, especialmente pela dificuldade de mobilização dos museus e a falta de interesse de grande parte dos gestores que estiveram presentes. Um pequeno grupo ainda tentou elaborar um documento, mas creio que não foi adiante. Infelizmente, não localizei matéria sobre o evento, mas tem esse post. Um forte abraço a todas e votos de tempos melhores para os museus e para o nosso país.*

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/museuamazonico/photos/a.438411459528027/1974449845924173/>  
Acesso em: 17 jun. 2022.

## 2.2 – Sobre o perfil das educadoras

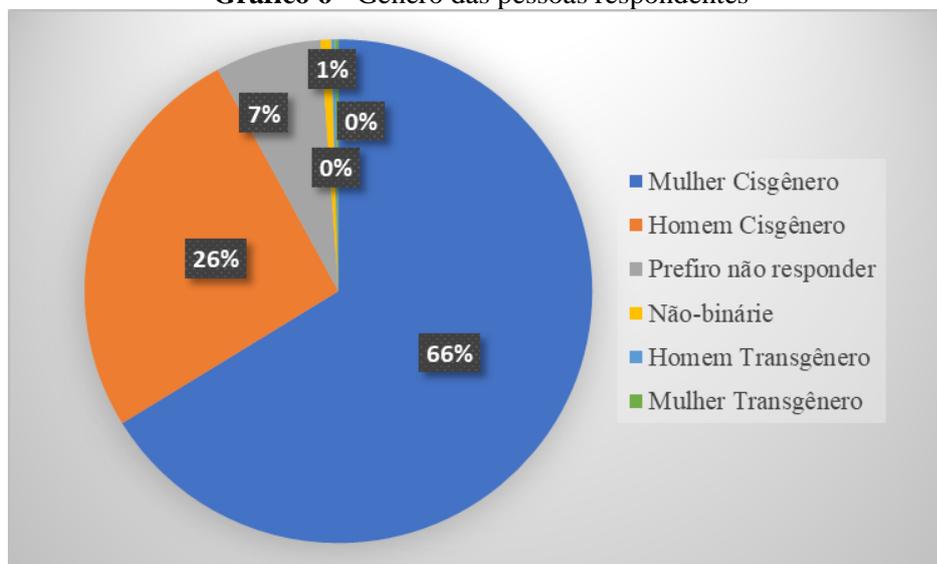
As pessoas, em especial alguns homens, confundiram identidade de gênero com orientação sexual e responderam que são hétero, também teve ‘*não entendi a pergunta. Eu sou mulher heterossexual*’ e ‘*Não tenho preconceito*’. No geral temos o seguinte resultado no que concerne à identidade de gênero: Mulher Cisgênero 66% (294) e Homem Cisgênero 26% (115). Todas as porcentagens estão detalhadas no gráfico 6. Com essa pergunta, confirmamos a hipótese da tese de que somos maioria mulheres, ainda que com pouca diferença na porcentagem. Por isso, buscamos flexionar o gênero quando nos referimos as/os respondentes, pois temos a participação de uma parcela considerável de homens.

Entre as respondentes da pesquisa de Almeida et al. (2021), a maioria também é do gênero feminino, isto é, 69%. No estudo de Carlétti (2016) participaram 56,2% mulheres, mas não havia no trabalho a organização entre os diversos gêneros. A pesquisa apresentada por Massarani e parceiras (2022) também teve maioria do sexo feminino. No referido estudo, as autoras não perguntaram sobre gênero, apenas afirmaram que “A maioria dos respondentes se identifica como de sexo feminino, 182 (61,1%), 111 (37,2%) se dizem de sexo masculino, quatro (1,3%) preferiram não informar e um (0,3%) tem identidade não binária” (2022, p. 5); e algumas pessoas responderam sexo e não-binárias, o que mostra um não entendimento sobre a diferença de sexo (atribuído ao nascer) e gênero (que é identificado ao longo do tempo, não necessariamente o mesmo que nos foi atribuído). Exatamente por confusões como essas, devíamos ter colocado a explicação “Pessoa cisgênera é aquela que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Pessoa transgênera é aquela que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer”<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Explicação presente em um formulário de inscrição para vaga no IMS.

**Gráfico 6 - Gênero das pessoas respondentes**



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

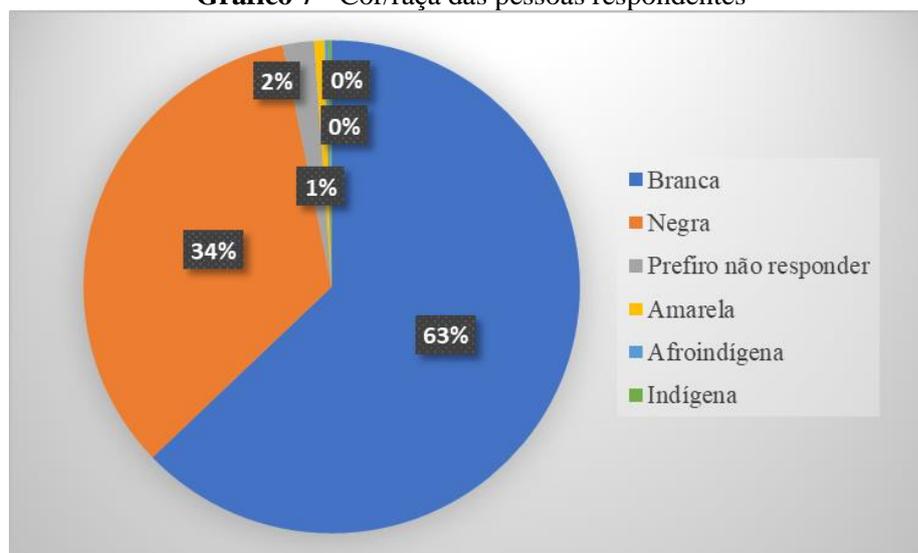
Sobre a orientação sexual, há uma expressiva maioria de pessoas heterossexuais, 77% (340); seguidos por bissexuais, 10% (42); homossexuais, 7% (33); ‘Prefiro não responder’, 5% (23); e pansexuais, 1% (6). Inicialmente, tínhamos uma hipótese de que os homens seriam maioria homossexuais, devido ao senso comum, da sociedade, que relaciona mulheres e homens gays com o cuidado, mas o resultado demonstrou que 73% (83) dos participantes se entendem como heterossexuais. É possível que as pessoas não tenham se sentido seguras para relatar a sua orientação sexual, pelo fato de o questionário poder ser nominal (ainda que tenha sido garantido o anonimato, quando a pessoa assim o desejasse) e pôr a nossa área ser pequena, na qual muitas/os se conhecem.

Na pergunta sobre cor/raça, as opções estavam de acordo com a classificação do IBGE, porém havia uma opção de resposta livre, na qual apareceram *mestiça* e *negra de pele clara*, por exemplo. Tais respostas foram categorizadas como pardos/as, dada a necessidade de agrupamento para análise quantitativa, mas de toda forma estão incluídas no geral como negras. Uma pessoa respondeu “*Sou da raça humana e minha etnia é branca*”. No total, a maioria é de 63% (279) das/os educadoras/es brancas/os, seguido de 34% (151) negras – pardas e pretas. Todas as porcentagens estão detalhadas no gráfico 7, mostrando maioria de pessoas brancas na Educação museal. O que vai na linha contrária da população brasileira que é de maioria negra, como abordamos no primeiro capítulo. Há predominância branca também na pesquisa de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Almeida et al. (2021), com 65%. Destaca-se que as respostas foram dadas por autodeclaração e a isto soma-se o fato de que muitas pessoas ainda não se reconhecem enquanto negras, como iremos tratar no capítulo seguinte. Afora isso, há também o movimento contrário, de pessoas se afirmarem como negras não necessariamente sendo, para que tenham ‘benefícios’<sup>43</sup>. Ainda assim, chama atenção o número de educadoras brancas.

**Gráfico 7 - Cor/raça das pessoas respondentes**



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

No que diz respeito à idade, a presente pesquisa destoa de outras investigações sobre mediadoras em espaços de ciências como Carlétti (2016) e Massarani et al. (2022), em ambas a faixa etária se concentra entre 20 e 29 anos. Já os resultados daqui extraídos demonstram o contrário, a maioria das educadoras, 73%, tem entre 31 e 61 anos. No gráfico 8, a seguir, poderemos ver melhor esta distribuição.

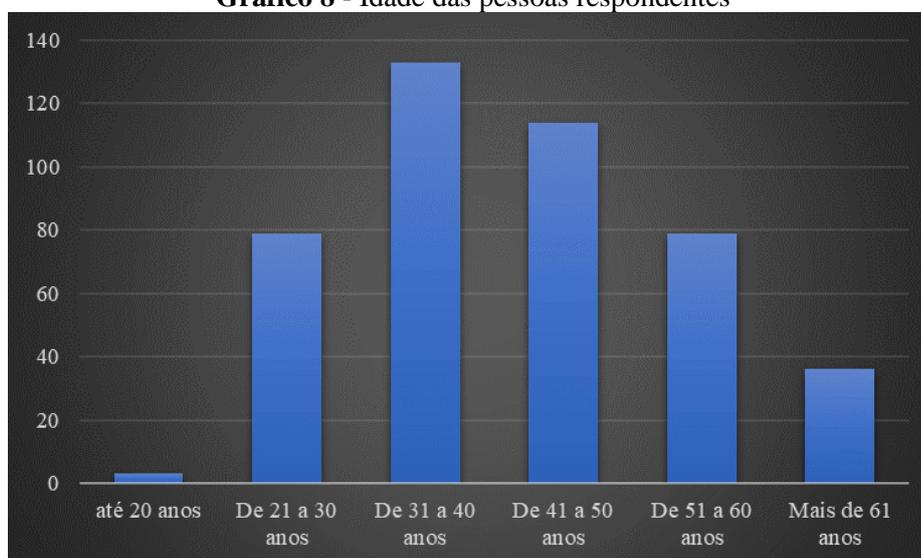
A partir dos dados que serão apresentados nos tópicos seguintes, vemos que as pessoas que responderam não correspondem tanto a um perfil que encontramos na prática, de educadoras com idade a partir de 31 anos e graduação concluída. Características não tão percebidas em nosso cotidiano profissional, nas entrevistas, muitas disseram que a entrada para

<sup>43</sup> Como aconteceu com o candidato ao governo da Bahia, ACM Neto, nas eleições de 2022, chamado de afro-oportunismo pelo movimento negro. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/na-bahia-ninguem-e-branco-acm-neto-afro-oportunismos-e-as-fraudes-raciais-nas-eleicoes-2022/> Acesso em: 31 out. 2022. O movimento também é chamado de afro conveniência, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkTl8v-loDI> Acesso em: 31 out. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

essa área foi através do estágio. A pesquisa de Carlétti (2016), com mediadoras de espaços de ciências, reforçou esse perfil, já que a maioria das respondentes tem idade entre 18 e 25 anos e atua na área há menos de cinco anos. No resultado do questionário da presente pesquisa, também temos uma maioria de educadoras com esse tempo de atuação na área. O perfil da presente pesquisa advém principalmente de contatos com museus, o que proporcionou uma abrangência maior de pessoas mais 'estabelecidas', que estão empregadas. É possível que o questionário não tenha acessado tanto aquelas que são estagiárias, por exemplo. Importante ressaltar um detalhe fundamental que a professora Cristina Bruno trouxe na qualificação dessa pesquisa: os termos utilizados para denominar a Educação praticada em museus e espaços afins são geracionais. Então nos cabe uma reflexão sobre a geração da maioria das respondentes da pesquisa e quais as nomenclaturas que elas mais usam, que exploraremos adiante. Abrindo a possibilidade de futuros cruzamentos das respostas entre geração das educadoras e os conceitos mais utilizados por elas.

**Gráfico 8 - Idade das pessoas respondentes**



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

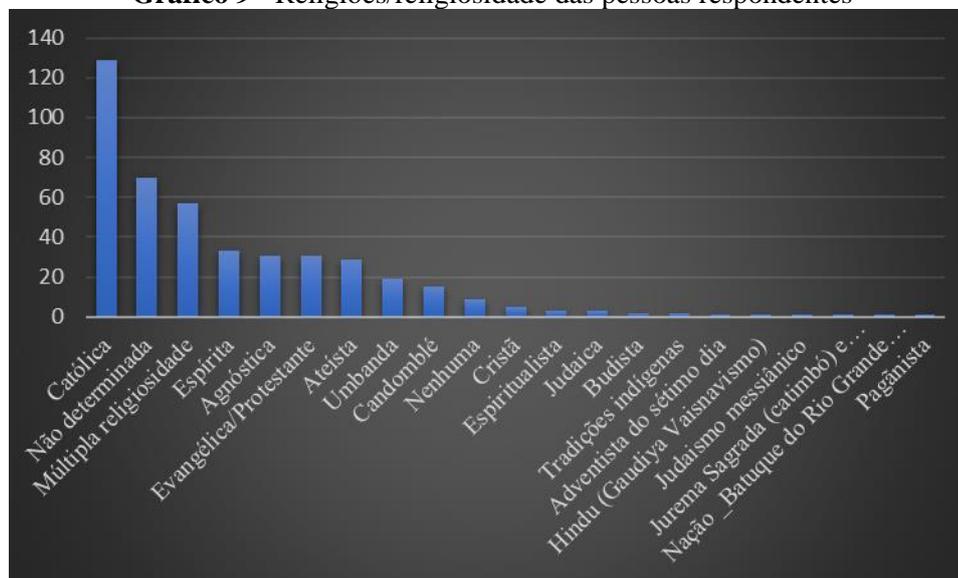
Sobre as religiões ou crenças, foram dadas opções no questionário, de acordo com aquelas predominantes no Brasil, segundo o IBGE. Porém, também havia uma opção de resposta livre, em que uma pessoa respondeu “*Aceito todas as formas de religião. Embora minha formação original e familiar seja católica, frequento outras vertentes, pois acredito que*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*conhecer nos torna mais capazes de aceitação do outro na diferença*”, e ainda outra disse *“Acredito em Deus”*. Todas as opções podem ser vistas no gráfico 9.

Na pergunta sobre qual o impacto da religião na prática profissional percebemos que não houve predominância entre as respostas, tendendo um pouco para “não interfere” com 56%. Porém, na resposta aberta, há frases como *“Sim, crer em Deus é o que orienta o dia e a noite”*, vindo de uma pessoa que trabalha em um museu de energia, ou seja, de ciências. Além de citações de provérbios como *“Amar a Deus sobre todas as coisas e o próximo como a mim mesmo”*. Evidentemente, nossa fé impacta quem somos e como nos relacionamos, de maneira subjetiva. No entanto, é preciso considerar, para a prática profissional dentro dos museus, os princípios da laicidade e das ciências. Respostas como estas descritas geram preocupação sobre o quanto podem interferir no dia-dia das instituições e nos trabalhos com os públicos. Além disso, tal ponto é ainda mais problemático quando percebemos que, mesmo com uma grande diversidade de religiões, há predominância católica, logo, uma concentração maior dessa crença em detrimento de outras.

**Gráfico 9** - Religiões/religiosidade das pessoas respondentes



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Ainda sobre impactos na prática profissional, quando perguntado sobre ter ou não filhos/as, 230 pessoas responderam que não têm, e 214 disseram sim e/ou a quantidade de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

filhas/os. A maioria das educadoras que responderam “sim” têm apenas um/a filho/a, seguido de dois/duas, até chegar em cinco (apenas uma pessoa).

Embora eu não seja mãe, tive minha experiência transformada por uma ‘maternidade’ no papel de ‘irmã’, até hoje – e para sempre, especialmente durante a graduação, estágios e mestrado (nos períodos que voltava para Goiânia). Envoltas em compromissos de buscar na escola, ir em reunião com professoras, ajudar com tarefas de casa, entre outras coisas. Já cheguei a levar os dois em aula da graduação e para conhecer as exposições em que eu era mediadora. Além de testar com as (ainda) crianças, Ana Tereza e Miguel Passos, algumas atividades educativas como a Maleta Arqueológica do LabArq (MALA), detalhada na minha monografia (Passos dos Santos, 2016), figura 4. Fui a rede de apoio da minha mãe, isso mudou meu olhar profissional, minha relação com minha irmã e meu irmão, além de alterar completamente minha visão de mundo.

**Figura 4** - Primeira aplicação das atividades da MALA com Ana Tereza e Miguel



Fonte: Foto da autora, 2015.

Chamou atenção algumas respostas abertas, no questionário, em relação a filhos/as como “*Sim (mas não está comigo e sim com Deus)*” e outra “*Sim. 3. Mas não vivem comigo*”. Então fiz esse adendo da minha experiência, para tocar nesse ponto delicado de ter filho/a, mas não os ter por perto, ressaltando que a maternidade não acaba com o crescimento dos/as filhos/as, afastamento e/ou falecimento. É também uma homenagem para minha orientadora que convive com o luto de três filhos perdidos Francisco, Gabriel e Nuno. O que, com toda certeza interfere em sua prática profissional, sobretudo quando esse é invisibilizado. Sentimos por Camila e por todas as mães que perderam seus filhos/as e/ou não podem tê-los por perto,

por várias questões que conversam com nosso olhar na presente tese, como, por exemplo, as mães que não têm condições financeiras de ter suas crianças por perto, por não ter uma rede de apoio. Concluo essa reflexão com o provérbio africano “É preciso uma aldeia para se educar uma criança”.

Também tivemos outras respostas abertas sobre a maternidade/paternidade: “*Sim, 2. Um filho e uma filha transexual*”, que chamou atenção em razão de a pessoa marcar essa transição da filha. E outra: “*1 filho e 2 filhas do meu marido*”; cumpre destacar que mais de uma pessoa considerou em suas respostas enteadas/os, que, por muitas vezes, são criados pelas madrastas e padrastos. Por outro lado, algumas respostas fugiam do foco, relacionando por exemplo, maternidade e a criação de animais. Como podemos observar em: “*Crianças humanas não. Mas se considerar pais e cadelinhas, são 4 no total*” e outra pessoa ainda disse “*Sim, dois filhos felinos (comicidade)*”.

Seguindo o tema da criação, perguntamos sobre rede de apoio, entendendo isso como pessoas que ajudam a cuidar das filhas/os, como avós, irmãs, tias, escola em tempo integral, babás, amigas e outras formas de colaboração. Porém, nem todas/os interpretaram a pergunta dessa forma, respondendo inclusive com contradição. Vale mencionar como exemplo a resposta: “*Não, somente a família! A escola sempre teve o papel secundário da educação formal, mas os princípios morais sempre foram ministrados pela família!*”. Essa pessoa, muito possivelmente, tem uma (ou mais de uma) rede de apoio, mas não a entende dessa forma.

Uma pessoa que não tem filhos/as respondeu: “*percebo que colegas que possuem têm sérias dificuldades para lidar com isso. Percebo como a falta de tal rede de apoio dificulta essa atuação*”. Outra pessoa afirmou: “*Não tenho filhos, mas fui cuidadora do meu pai e não existia compreensão sobre os meus deveres de filha e sobre meus compromissos de cuidadora num museu em particular onde trabalhei. Sofri bastante na época*”. Há pouca discussão sobre a velhice de pais e mães que demandam atenção e cuidado das/os filhas/os, o que pode interferir na vida profissional. Essa questão, inclusive, foi muito mencionada nas respostas das educadoras/es.

Outra resposta referia-se ao futuro: “*não tenho filhos, mas caso tivesse acredito que teria apoio familiar que me permitiria continuar trabalhando e estudando*”. Algumas educadoras/es disseram que, embora não tivessem rede de apoio, não se sentiram prejudicadas.

Entretanto, na maioria das vezes, é possível identificar algum grau de dificuldade nos relatos de pessoas que não têm essa rede. Como, por exemplo: “*Não [tenho] uma rede, somente meus pais. Sim, isso impacta no meu trabalho; impactou principalmente com as restrições da pandemia (tentando trabalhar em casa com a criança...)*”. Outra resposta segue nessa mesma perspectiva: “*Não. Minha atuação certamente foi prejudicada. Atualmente, não consigo trabalhar porque não tenho com quem deixar a minha filha; nem quem a leve/busque da escola*”. Essa questão será retomada no capítulo que analisará as entrevistas, quando abordaremos o caso de uma mãe que também teve dificuldades de conciliar trabalho, pandemia de COVID-19 e maternidade, enquanto os educadores entrevistados que são pais não mencionaram problemas nesse sentido.

Como muitas perguntas foram abertas e discursivas, no momento de organização dos dados, foram adicionadas novas colunas, atribuindo sentidos de “sim” e “não”, a partir da resposta completa da pessoa sobre a rede de apoio e outras questões que vamos explorar a seguir. Considerando a existência ou não de rede de apoio, quando extraímos as pessoas que não têm filhos/as, 62% (273), esse número aumenta, pois algumas têm filhos/as, mas são adultos/as ou outra questão. Ainda, 27% (122) dos participantes da pesquisa têm rede de apoio, e 11% (49) não. Cabe ressaltar que, por vezes, a mãe/pai de baixa renda precisa de uma rede que frequentemente é a família e/ou instituições públicas, como creches. Contudo, muitas relataram uma rede paga, como babá em tempo integral ou escolas privadas. Algumas pessoas não disseram “sim” ou “não” no início da resposta, somente como eram as características da rede, como no trecho a seguir.

*Demorei muito para entender que se eu precisasse de ajuda seria eu que teria que pedir, organizar, dizer, comunicar e pedir "socorro alguém me ajuda". É bem recente o meu entendimento e capacidade de comunicar o pedido de ajuda. Ainda estou me adaptando ao meu eu pessoal e profissional. No momento, me sinto inútil e sem serventia no mercado de trabalho - embora esteja atuando como Agente de Cultura em um museu.  
(Educador/a no questionário).*

Seguindo as questões de perfil das educadoras em seus marcadores, buscamos entender a classe social delas. O salário-mínimo no Brasil, no ano de 2022, é R\$ 1.212 e as educadoras/es responderam sobre sua renda tendo esse salário como base para suas variações. A maioria de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

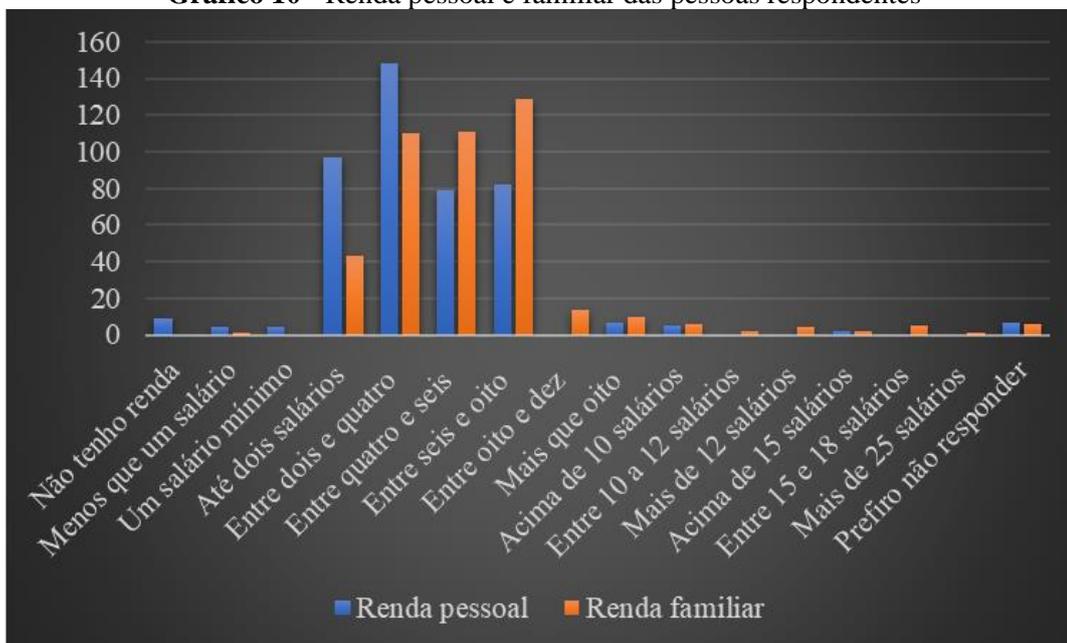
148 educadoras tem renda ‘entre dois e quatro salários-mínimos’. ‘Até dois salários’, 97 pessoas; ‘entre seis e oito’, 82 pessoas; ‘entre quatro e seis’, 79 pessoas; e ‘não tem renda atualmente’ são nove ao todo. Além dessas opções, os participantes também puderam colocar outro valor de renda, cujas respostas foram agrupadas, como é possível ver no gráfico 10. Percebemos uma quantidade significativa entre dois e oito salários (309), além de 97 pessoas com menos de dois salários, e de 14 pessoas com mais de oito salários. Até mesmo respostas em que constavam mais que 10 ou 15 salários-mínimos foram identificadas, o que mostra a diferença de renda interna ao campo da Educação museal. A remuneração baixa (ou seja, as más condições de renda e trabalho) são atreladas a uma desvalorização da profissão/atuação, o que é muitas vezes romantizado e minimizado, visto ser um campo predominantemente ocupado por mulheres. Isso dialoga com o que abordamos na introdução, sobre a relação da má remuneração das educadoras estar em sinergia com as questões de gênero. Na renda familiar<sup>44</sup>, somada com as demais pessoas da casa (gráfico 10), é possível ver um detalhamento e como a renda aumenta (mais que dobra).

Em um comparativo entre a renda das pessoas com pós-graduação, percebemos uma alteração na ordem das rendas mais mencionadas. Entre dois e quatro salários segue sendo a resposta da maioria, agora com 94 pessoas, mas logo em seguida vem ‘entre seis e oito’, com 78, seguido por ‘entre quatro e seis’, com 69 educadoras/es. Finalmente, ‘até dois salários’, com 39 pessoas, apenas. Entre aquelas com pós-graduação, temos todas as demais categorias de renda, com exceção de ‘menos que um salário’; logo: as pessoas com pós-graduação ganham mais.

---

<sup>44</sup> Uma profissional disse que era única renda, portanto não há como ter certeza sobre qual o valor. Outra disse que era a única provedora, então repetimos o valor que tinha colocado na pergunta anterior da renda. E outras como ‘somos professores universitários’, colocamos como ‘prefiro não responder’ pela ausência de detalhamento.

**Gráfico 10** - Renda pessoal e familiar das pessoas respondentes

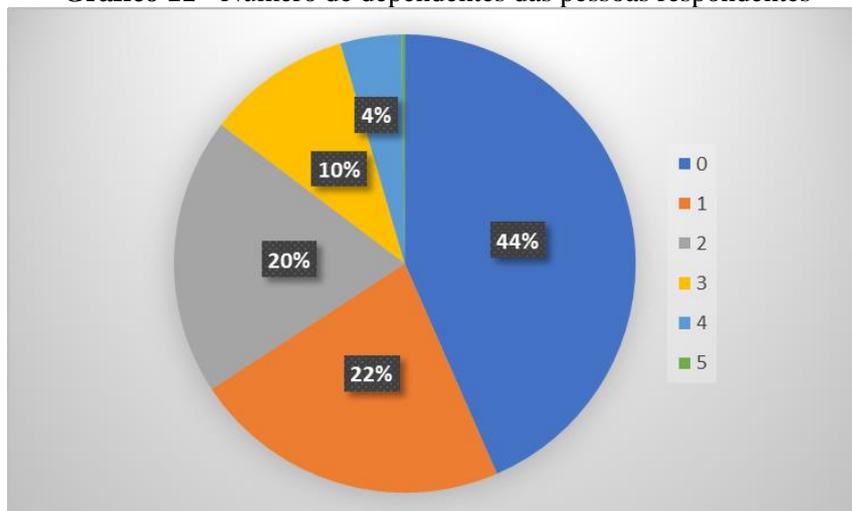


Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Sobre a pergunta de quantas pessoas moram com a educadora, determinadas respostas evidenciam que algumas não entenderam que seriam a mais, não contando com ela. A maioria (122) mora com mais uma pessoa; com mais duas (93); moram sozinhas (84); e o mesmo número com mais três pessoas; (47) dividem a residência com mais quatro; e por fim, menos de 10 moram com cinco ou seis pessoas; e duas moram com sete ou oito. Na pergunta sobre dependentes financeiros, duas pessoas deram respostas que foram categorizadas como outras: “De forma não sistemática, muitas pessoas, entre parentes e coletivos” e “Na verdade nossos custos são todos pagos com o montante familiar”. Quase a metade não tem dependentes financeiros, logo, a renda é para uso somente para si, dado que tem relação com a quantidade de pessoas que as educadoras moram. Os demais cenários são apresentados no gráfico 11, a seguir.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Gráfico 11** - Número de dependentes das pessoas respondentes



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Outro dado que pode apontar marcador de classe é a formação de pais, mães e avós. Mais de 60% (272) das educadoras não têm pai ou mãe graduada. Apesar da pergunta ter deixado as duas filiações juntas, é possível ter uma dimensão dessa ausência de graduação entre pais e mães. Se a pergunta fosse separada para pais e outra para mães, o resultado poderia ter sido diferente. Ainda assim, se olharmos as pessoas em formação na Museologia, por exemplo, esse número tende a ser menor. Então, quando quase 40% das educadoras têm pais e/ou mães graduadas, pode mostrar um campo ainda elitizado, sobretudo interseccionando com as demais respostas, pensando na geração das educadoras respondentes, por exemplo. Entre pós-graduação de pai ou mãe, 80% (357) não tem, e quatro pessoas não souberam responder.

Entre a graduação de avô ou avó, mais de 90% (410) não tem. Nessa pergunta, oito pessoas não souberam responder. Chama atenção o dado de que 26 pessoas têm avô ou avó com graduação, haja vista o processo histórico do país, no qual o ensino superior foi acessível apenas para as classes mais abastadas até as políticas implantadas a partir de 2003 (e agora seriamente ameaçadas). Esse pequeno grupo, de cerca de 6% das respostas válidas, desponta com um privilégio significativo. Certamente, precisamos de mais análises com cruzamento dessa informação com a geração da educadora, sua região de formação e de atuação, bem como a sua inserção atual no campo.

### **2.3 – Cartografias das educadoras**

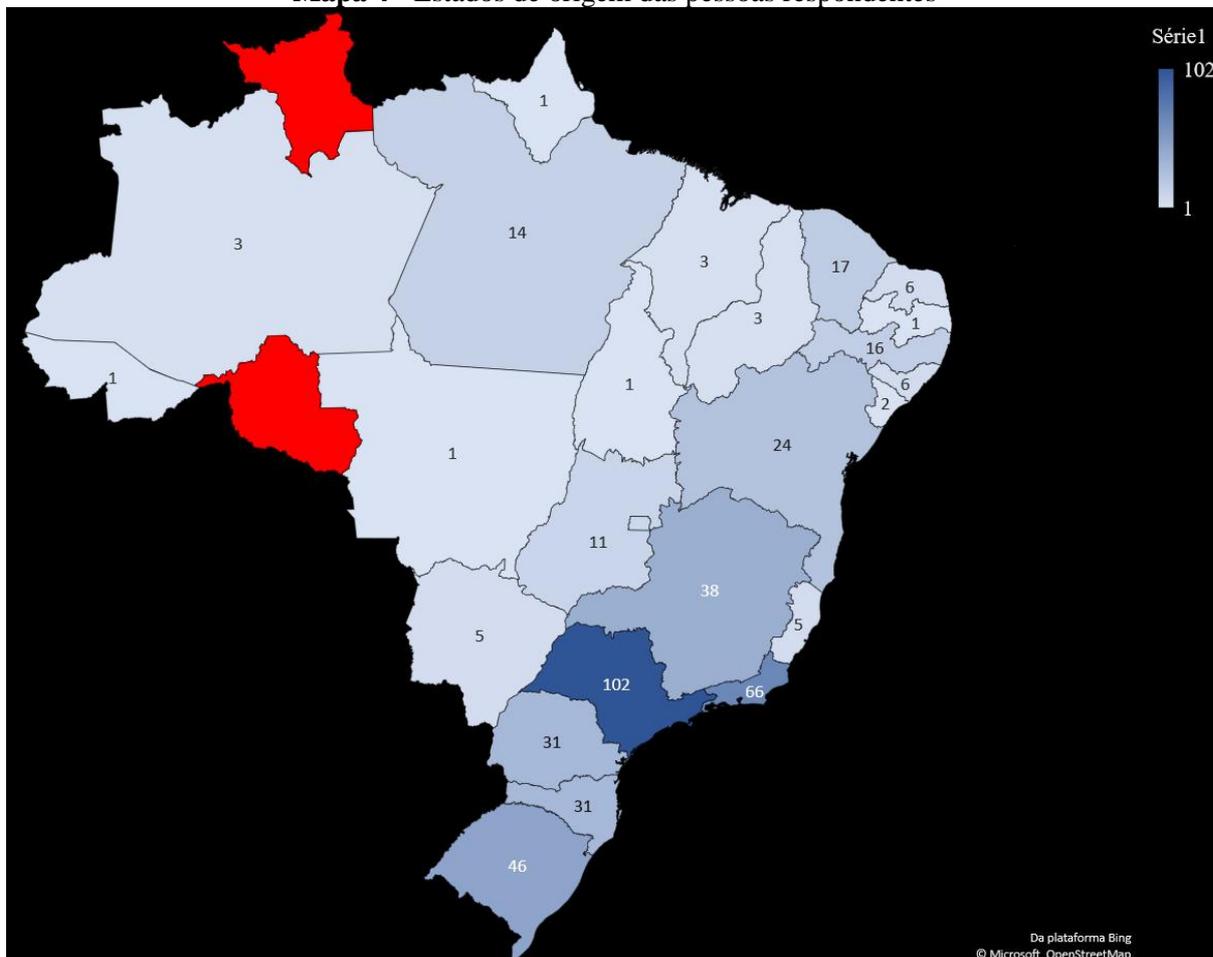
A pesquisa mapeou profissionais de quase todos os estados, faltando apenas Rondônia e Roraima (na cor vermelha no mapa 6). Logo, 24 unidades federativas e mais o Distrito Federal compõem essa cartografia. A maioria das pessoas está relacionada aos estados de São Paulo (102) e Rio de Janeiro (66), seguidos do Rio Grande do Sul (46). Como podemos perceber, a predominância é maior em São Paulo. Minas Gerais, outro estado do Sudeste, aparece com uma participação significativa, sendo mencionado por 38 educadoras e ficando em quarto lugar na lista. Entretanto, o Espírito Santo, outro estado da região, foi mencionado apenas por cinco educadoras, ficando em 15°. O marcador de regionalidade transita entre os estados junto com a economia, concentrada entre São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná<sup>45</sup>. Na última semana em que o questionário estava aberto, não tínhamos ninguém da Paraíba; no entanto, conseguimos uma pessoa, na busca de um questionário que de fato tenha respostas de todo o país, conforme já mencionado no início do capítulo.

Na pesquisa apresentada por Massarani e colaboradoras (2022), as mediadoras respondentes estão distribuídas em 16 estados e mais o Distrito Federal. Também houve uma predominância de espaços do Rio de Janeiro (51,3%), além de pouca participação de Centro-Oeste (4,6%) e Norte (1,7%). Cabe destacar que, como a pesquisa foi voltada para museus e centros de ciências, esses tendem a se concentrar ainda mais no Sudeste, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo. No entanto, as pesquisas, em geral, tendem a ter números maiores vindos de São Paulo e Rio de Janeiro, especialmente, sobretudo devido ao maior número de instituições. Um segundo ponto que podemos ressaltar é a divulgação das pesquisas centrada nesses estados.

---

<sup>45</sup> Ver mais em: ‘Cinco Estados concentram quase dois terços da economia’ – São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/11/14/confira-quatro-curiosidades-sobre-a-economia-dos-estados-brasileiros.ghtml> Acesso em: 18 jul. 2022.

Mapa 4 - Estados de origem das pessoas respondentes



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Passando ao Estado de moradia das respondentes, Minas Gerais diminuiu a quantidade de pessoas, o que sinaliza que podem se formar no Estado de origem e ir ocupar postos de trabalho em outros lugares. Esse deslocamento pode estar relacionado a, pelo menos, dois movimentos:

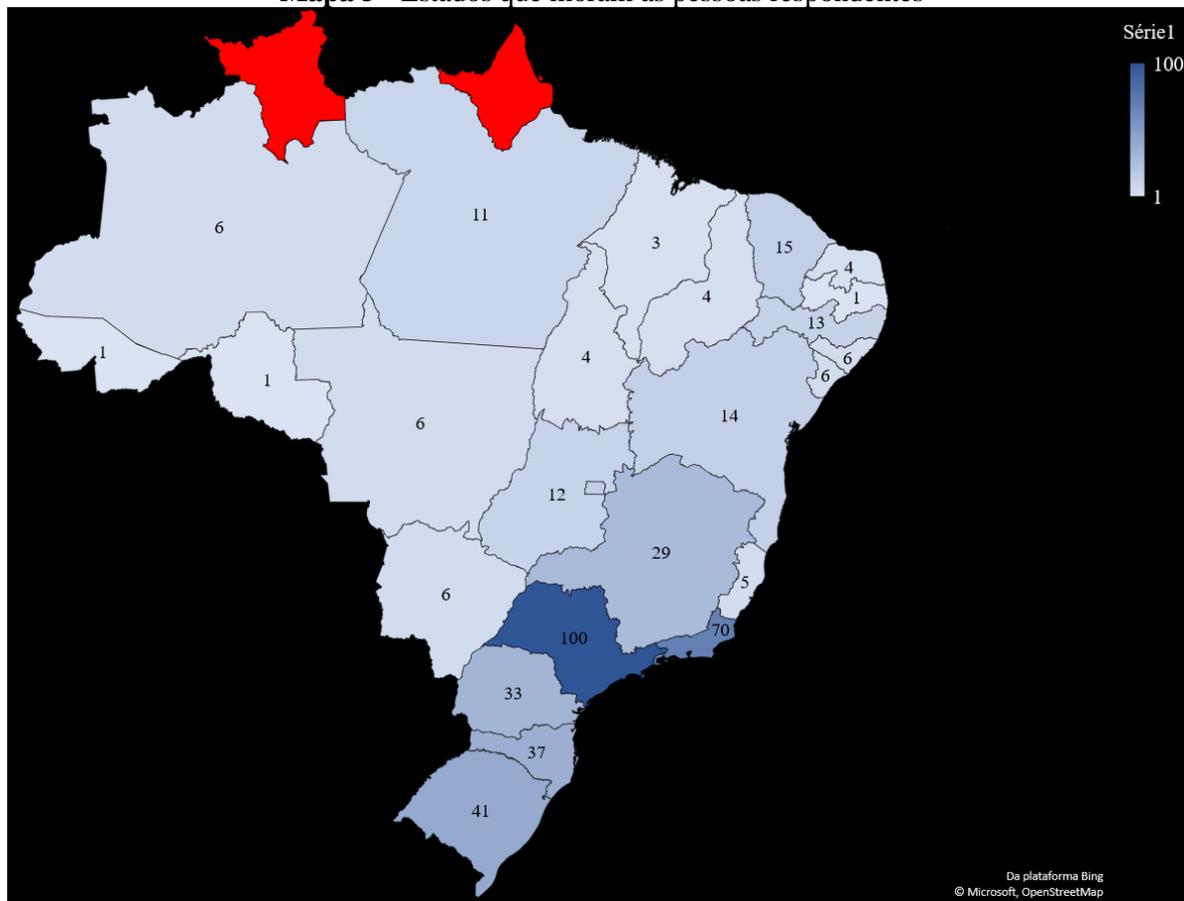
- pessoas que saem de seus lugares em busca de outras experiências profissionais ou por motivos pessoais, ainda que tenham origem e/ou formação em regiões com alguma oferta de trabalho na área;
- pessoas que saem dos seus estados de origem e/ou formação em busca de um posto de trabalho, pelo fato do local em que se encontram não oferecer alternativas de empregabilidade.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Podemos aventar que, em Minas Gerais, teríamos os dois movimentos, a depender do município da pessoa. Também houve uma diminuição do número de profissionais morando no Pará, em comparação com aquelas que têm esse Estado como origem. Nesse caso, podemos aventar um deslocamento mais relacionado ao segundo movimento, dado o contexto museal em tela, ainda que em Belém tenhamos algumas oportunidades de atuação profissional. O número de museus em cada um dos Estados mostra, geralmente, que: onde temos mais incentivo à cultura, existem maiores possibilidades de trabalho. Ademais, como já comentado anteriormente, os distintos níveis de crescimento econômico do país geram desigualdades significativas nesse cenário. São Paulo, com maior concentração de recursos econômicos, acaba sendo o Estado com mais museus e com o maior número de pessoas representadas na presente pesquisa. É possível observar no mapa 5, a seguir, os estados onde moram as educadoras. Temos a ausência de Roraima e Amapá, dois estados do Norte, ambos em vermelho no mapa.

É preciso comparar a quantidade de respondentes de cada estado com o número de museus, ainda que estes estejam desatualizados. De acordo com Passos dos Santos e Moraes Wichers (2022), 39% dos museus são concentrados no Sudeste, seguido de 27% no Sul. Ou seja, mais de 60% nessas regiões, então, nas outras três regiões se agrupam apenas cerca de 34% dos museus. Nas capitais, a centralização no Rio de Janeiro e em São Paulo é o dobro da capital seguinte, Porto Alegre/RS (82), chegando até Boa Vista/RR com apenas dois. Importante mencionar que os estados com menor número de museus tendem a apresentar dados ainda mais preocupantes depois de 2020, por causa da pandemia do novo coronavírus. No estudo de Almeida et al. (2021) as respondentes mencionaram instituições de 19 estados e mais o Distrito Federal, com maior concentração no Sudeste. A pesquisa das autoras não contou com representante do Mato Grosso do Sul, e houve pouco retorno de Nordeste e, principalmente, do Norte. Com isso, é importante ressaltar o esforço da presente pesquisa em obter respostas da maior diversidade possível de Estados, o que gerou os resultados presentes no mapa a seguir.

**Mapa 5** - Estados que moram as pessoas respondentes



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Quando analisamos a cidade de origem, identificamos – entre as 444 respostas – 206 cidades distintas (anexo 4). Apenas as 10 cidades mais citadas concentram 181 educadoras, ou seja, 40%. As demais, 263 estão distribuídas em 196 cidades, dessas, 153 possuem apenas um/a educador/a. Observando quais são, entre as 10 mais indicadas como cidades de origem, todas são capitais. Se olharmos para as demais, apenas outras nove também são a sede administrativa do estado. Ou seja, são 19 capitais ao todo, sendo que o país tem 26 sedes administrativas, além de Brasília. Nesse sentido, nota-se que, para além da forte concentração em capitais, há uma diversidade de municípios em que elas estão presentes. Porém, se pensarmos a quantidade por cidade, é notória a diferença entre as primeiras, por exemplo, Rio de Janeiro (com 50 educadoras) e São Paulo (com 42) se comparadas com as outras 153 que possuem apenas uma. O que segue o grande número de museus, mas esses dados concentrados em apenas duas capitais nunca podem ser banalizados.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Por outro lado, quando observamos as cidades de moradia, vemos crescer a concentração de educadoras nas primeiras 10, sendo (192) 43,2%, embora continuem todas sendo capitais. Ainda assim, comparando a cidade de origem com a de moradia, percebemos que a única capital do norte, Belém, aparece na origem, mas não na moradia. Enquanto a capital sulista, Florianópolis, que não aparece entre as origens mais citadas, ocupa o 8º lugar em moradia. As questões aqui expostas mostram relação com colonialidade interna e migração, muitas vezes forçada, já mencionada e que será mais trabalhada no próximo capítulo. No quadro 2, a seguir, podemos ver a lista das 10 cidades mais citadas na origem, na moradia e no local de trabalho. A lista completa das cidades de moradia está no anexo 5.

**Quadro 2** - Cidade de origem, de moradia e trabalho das educadoras

<b>Cidade de origem</b>	<b>Quantidade de educadoras/es</b>	<b>Cidade de moradia</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Cidade de trabalho</b>	<b>Quantidade</b>
Rio de Janeiro	50	Rio de Janeiro	58	Rio de Janeiro	59
São Paulo	42	São Paulo	44	São Paulo	46
Curitiba	14	Porto Alegre	16	Porto Alegre	17
Porto Alegre	13	Curitiba	13	Curitiba	14
Salvador	13	Belo Horizonte	12	Belo Horizonte	13
Fortaleza	11	Salvador	11	Brasília	11
Recife	11	Brasília	10	Florianópolis	10
Belém	10	Florianópolis	10	Recife	10
Belo Horizonte	9	Fortaleza	10	Fortaleza	8
Brasília	8	Recife	8	Salvador	8

Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário. Cada cidade tem uma cor que a acompanha nas três listas.

Sobre a cidade em que as educadoras trabalham, foram citadas 147, o menor número dentre as três perguntas. A pesquisa apresentada por Massarani et al. (2022) indicou a participação de pessoas de 49 cidades. Em parte, devido à grande concentração de museus com temática científica no Sudeste, como já mencionado. Cabe entender que não necessariamente o local da moradia é o mesmo local de trabalho, tendo aqueles casos em que são ‘dormitórios’ e outras questões particulares que podem acontecer. A lista completa de cidade de trabalho está no anexo 6.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Rio de Janeiro e São Paulo são as duas únicas cidades que seguem nas primeiras posições em todos os cenários. Belém, por sua vez, só está entre as 10 mais citadas na origem, desaparecendo na moradia e no trabalho; é a única da região Norte na lista das dez cidades mais citadas, mas, mesmo assim, só aparece uma vez. Curitiba e Porto Alegre, duas das três capitais sulistas, se mantêm entre terceira e quarta colocação. Já Florianópolis só aparece em destaque na moradia e trabalho, ainda que tenha uma graduação em Museologia. Salvador, a capital baiana, aparece em quinto na origem e cai para sexto na moradia e último no trabalho. Com Fortaleza, capital cearense, e Recife, capital pernambucana, também acontece o mesmo, só que a primeira fica antes da segunda no trabalho (e são as únicas capitais do Nordeste). Belo Horizonte, capital mineira do Sudeste, está em penúltimo na origem, mas sobe para quinto na moradia e trabalho. Brasília, capital do país, que está no Centro-Oeste, é a única da região na lista, e está em último na origem, mas sobe três posições na moradia e quatro no trabalho.

Essas migrações mostram a colonialidade interna que opera no país, na necessidade de deslocamento para maiores oportunidades de trabalho, isto é, nessas espacialidades de possíveis atuações profissionais que estão mais localizadas no Rio de Janeiro, São Paulo – Sudeste, além de Belo Horizonte, na mesma região, mas com menor número, Porto Alegre e Curitiba – Sul. Não temos nenhuma cidade de interior nas três listas. Outro dado relevante é que tais capitais concentram algumas instituições com várias sedes, como Caixa Cultural e Centro Cultural do Banco do Brasil. E são essas capitais que, muitas vezes, contam com um investimento maior em cultura, conforme já mencionado.

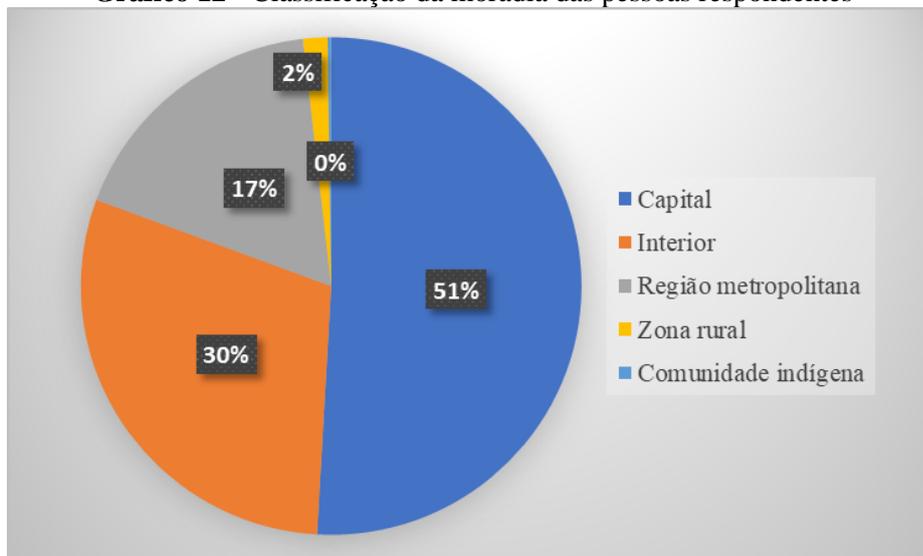
Sobre a classificação entre moradia no interior<sup>46</sup>, capital e zona rural, as educadoras tiveram dúvidas sobre o que era interior e região metropolitana. A predominância da capital é de 51% (226)<sup>47</sup> para o restante, que está entre várias classificações dispostas no gráfico 12, a seguir. O que corrobora com a alta concentração de acesso à cultura nas capitais e menor nas cidades de interior, ainda mais diminuta na zona rural e comunidades indígenas / quilombolas.

---

<sup>46</sup> Algumas pessoas da região Sul classificaram as cidades de interior com praia como litoral, aqui estão todas como interior.

<sup>47</sup> As/os respondentes trabalham mais na capital também, 54% (242); interior, 31% (138); região metropolitana, 10,6% (47); zona rural somente 1,1% (5); e, em comunidades, apenas duas pessoas.

**Gráfico 12** - Classificação da moradia das pessoas respondentes



**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Buscando indicadores dos marcadores de classe, tanto das/os educadoras/es quanto dos museus, visto que esses também podem ter privilégios, perguntamos sobre a moradia e o local de trabalho, no que diz respeito à região periférica ou não, entendendo que a localidade de moradia ou exercício profissional está imbricada com a questão da classe, indicando privilégios ou exclusões. Essa questão deu margem para respostas diversas, que consideraram uma relação variada com o centro e proximidade dos serviços. Isso oportuniza um debate interessante sobre a compreensão que as pessoas têm de região periférica e se elas se sentem à vontade para assumir que moram nessas regiões.

A maioria (332) disse que não mora em área periférica, e 112 pessoas disseram que sim. Ao cruzarmos esse resultado com os dados de renda, apresentados anteriormente (gráfico 10), podemos aventar uma tendência das pessoas em não declararem a moradia em área periférica, uma vez que a renda média mapeada não possibilita – para muitas pessoas – a inserção em áreas mais privilegiadas da cidade. É diferente, por conseguinte, nos casos das profissionais que não se mantêm apenas com o salário, tendo ajuda de familiares, companheiro/a etc.

Algumas pessoas colocaram que moram em ‘área central’, ‘litoral’, ‘chácara’ e ‘bairro’, por exemplo, sendo que “área periférica” pode ser tudo isso. Também obtivemos a resposta ‘*ver resposta anterior*’; entretanto, a pessoa que respondeu dessa maneira havia

indicado que era capital, onde também há área periférica. Outra pessoa colocou *‘Não sei dizer. É uma área rural’*. Uma pessoa de Campinas-SP disse que “não”, por ser próxima ao Centro, que também pode ser uma área periférica. Também tivemos a resposta *‘Não, é relativamente perto do centro da cidade e com muitas rotas de acesso’*. Finalmente, mais uma resposta que chamou atenção, pela exclamação, foi: *‘Não! Trata-se de setor de classe popular’*; mas esta também pode ser considerada área periférica.

Ainda responderam, por exemplo: *‘É uma cidade "periférica" na perspectiva de outras cidades consideradas como metrópoles’*. Além de: *‘Considero que moro em uma área de transição, com casas nos estratos da classe média’*. Outra resposta que se destaca é: *‘Porque não moro no eixo sudestino do país, moro no centro-oeste, numa cidade de interior que faz fronteira com a Bolívia. Não (sic) vários afastamentos periféricos os que estamos inseridos’*. Essa pessoa está em Corumbá-MS e traz esse debate interessante de que o centro do país fica afastado de ofertas culturais e outros benefícios, como refletimos nos dados sobre cidade.

Na pergunta sobre o local de trabalho ser situado (ou não) em área periférica, uma maioria de 348 pessoas responderam que “não”, e 68 consideraram que “sim”. Essa resposta pode estar relacionada ao fato de que os museus tendem a se localizar em áreas mais privilegiadas. Não obstante, é importante marcar a emergência de museus periféricos em mais bairros das capitais e nas cidades de interior, que buscam romper essas barreiras, mas ainda são encontrados muitos desafios. As pessoas que declararam que trabalham em áreas periféricas podem estar relacionadas a esses museus.

As respostas seguiram variadas concepções entre *‘Não, moro numa linda área rural litorânea’*. Nesse caso, a pessoa falou do lugar que mora, que provavelmente deve ser o mesmo em que trabalha, o qual, até com essas características, pode estar dentro de uma categorização de área periférica. E *‘Cidade pequena, fronteira, distante do eixo sudestino do país’* que segue com o debate iniciado acima; áreas distantes do Sudeste são menos privilegiadas. Como já mencionamos também no debate sobre cidades, a concentração de museus e educadoras/es no interior é ínfima, comparado a grandes capitais, fato que precisamos mudar!

Outra pessoa chamou atenção com a seguinte resposta: *‘Não. O MAST está situado na Zona Norte do município do Rio de Janeiro em um bairro Imperial’*. É o mesmo bairro do Museu Nacional, onde a família imperial morou. Mas não estamos mais no império, e o bairro



educação, é restrito (Kilomba, 2019). A nuvem de palavras, acima (figura 5), destaca ‘Rio de Janeiro’, ‘social’, ‘afastada’, ‘bairro’, ‘centro’, ‘classe’, ‘perto’, ‘oeste’, ‘sul’, ‘leste’, ‘escolas’, ‘público’, ‘nobre’, ‘popular’.

#### **2.4 – As educadoras e os marcadores sociais da diferença**

Passamos aqui a abordar questões relacionadas ainda mais especificamente aos marcadores sociais da diferença, no que diz respeito à relação desses com o trabalho, com o vivenciar de inúmeros preconceitos, com as deficiências, entre outros pontos.

Sobre problemas de emprego, trazemos: *‘Nunca procurei emprego, pois sendo caçula recebo apoio e suporte para estudar’*. Ressaltamos essa resposta de uma pessoa de 22 anos de idade e que mostra o marcador de classe. Essa fala se relaciona com uma discussão sobre a meritocracia que faremos no capítulo seguinte. Quando uma pessoa tem a possibilidade de apenas estudar, enquanto outra está fazendo vários ‘corres’ para ter uma renda, a primeira não tem maior mérito sobre a segunda, haja vista que, se tivessem as mesmas possibilidades, provavelmente demonstrariam esse mérito que a sociedade tende a reconhecer.

Uma outra questão que emergiu bastante ao longo da pesquisa, e sobre a qual vamos falar mais na entrevista, é o machismo. Como na resposta *‘Apesar de nunca ter sido verbalizado diretamente para mim, já percebi que ser uma mulher de voz fina resulta em avaliações preconceituosas sobre minhas potencialidades’*, cabe destacar que, muitas dessas violências, são veladas, e será possível perceber isso no questionário e nas entrevistas.

Outra resposta interessante: *‘Por ter feito concurso pouco depois de ter saído da graduação, minha aparência não foi determinante na minha entrada no mercado de trabalho, apesar de ter sofrido certos constrangimentos em alguns locais’*. Essa é uma questão que vai aparecer também em uma das entrevistas com um educador concursado. A segurança do concurso contribui inclusive na questão da seleção para o emprego, visto que a prova é menos parcial.

Ademais, teve uma questão que mostra xenofobia: *‘Sim, sou nordestino. E já me mandaram pegar o elevador de serviço por achar que eu tinha ido entregar alguma coisa enquanto eu estava indo me reunir com um dos diretores da empresa. Não é a aparência física, mas sim a leitura que as pessoas fazem dela e de nossa identidade’*. São falas e olhares, muitas



Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*aumentaram meu estresse, tive alguns episódios de Bournout e aumento da ansiedade, faço acompanhamento psicológico e creio que precisarei de acompanhamento psiquiátrico e medicação. (Relato do questionário)*

Ser educadora museal é não saber o que vai acontecer no dia de amanhã ou quando acabar o contrato atual; isso faz com que a gente não aproveite bons momentos profissionais, por estarmos constantemente preocupadas com o futuro. Temos poucas referências de educadoras que seguiram carreira, isso é uma questão desesperadora, por vezes. A pandemia de COVID-19 também nos afetou muito nesse sentido, como mostra o seguinte comentário: ‘*Depois da pandemia passei a apresentar transtorno misto de ansiedade e depressão, mas em fase inicial e em processo de tratamento*’. No quarto capítulo abordaremos esse período mais atentamente, na reflexão sobre as perspectivas futuras. Além da falta de horizonte para educadoras, o cenário é, por vezes, ainda mais crítico para nós, museólogas que somos educadoras, por mais que para outras profissionais também seja difícil. Somos de uma área relativamente mais nova, se compararmos com História e Artes Visuais, por exemplo, e o mercado não absorve as profissionais que são formadas nas diversas universidades pelo país. Como disse essa profissional

*Ser museóloga e mal remunerada, claramente negligenciada pelo poder público como profissional. Acho que com isso faz qualquer um ficar em depressão, ainda mais quando não se tem muita oferta na área. a Falta de perspectiva realmente pesa muito. (Relato do questionário)*

Sobre as educadoras que relataram ter alguma deficiência, foram apenas 7,4% (33); a grande maioria não tem, 91% (405); e seis pessoas preferiram não responder. Algumas participantes da pesquisa colocaram “não” para a pergunta sobre ter deficiência, mas especificaram algo como, por exemplo, uso de óculos ou *dislexia*; nesses casos, consideramos a última resposta, e não a primeira. Uma pessoa se destacou por dizer que não tinha, mas deixou o seguinte relato: ‘*Por conta do estresse, tive restrição de movimentos nos braços. Não posso pegar peso e executar atividades que tenha que levantar os braços*’. Não foi considerada deficiência na análise quantitativa, embora tenha sido uma limitação, então cabe trabalharmos

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

aqui do ponto de vista qualitativo. Outra pessoa comentou o seguinte sobre o conceito de deficiência

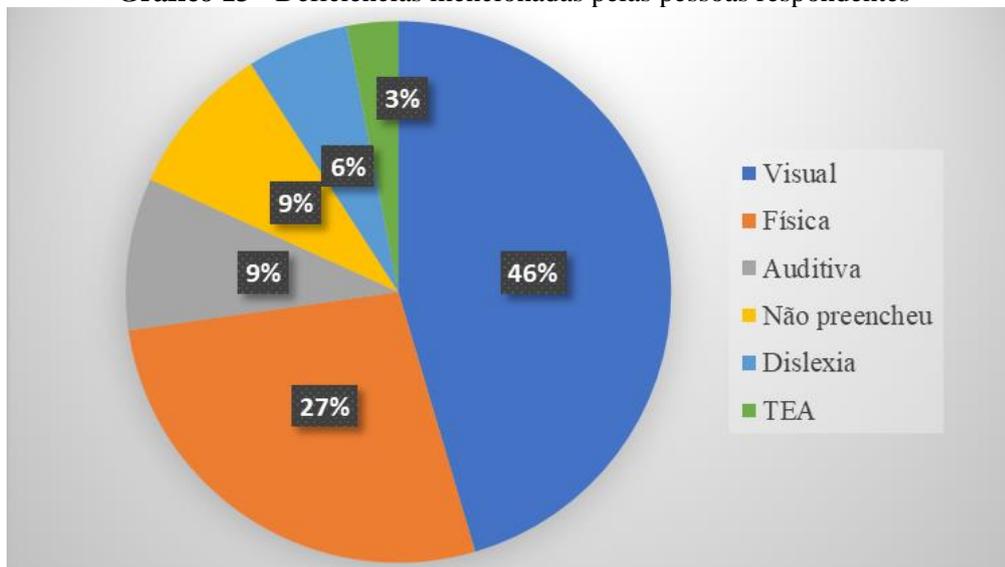
*Eu acho que cada ser humano tem limitações, algumas mais extremas e que realmente precisam de outros e tecnologias que possam facilitar o acesso às coisas da vida da pessoa, mas tem outras como a limitações, como a visão deficitária que aos poucos vai também impondo limites sobre ter acesso com mais eficiência ao Mundo Material... (sic) Acredito que é importante discutir no conceito de deficiência o grau e a dimensão das limitações impostas pela deficiência que pode ser algo que já veio desde o período em que essa criança estava sendo gerada ou algo que foi adquirido pós-parto. (Relato do questionário)*

Realmente o conceito de deficiência é algo que precisa ser discutido amplamente com a sociedade. Por ora, levamos em consideração o que está previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Outra pessoa disse “não”, na pergunta sobre deficiência, mas explicou que, na verdade, não sabe definir. Entre as especificações uma pessoa disse: “*Visual, visão monocular devido à toxoplasmose*”. Como a pergunta não era obrigatória, três pessoas não responderam. Também teve a resposta “*colostomia (extirpação do intestino)*”. As especificações foram redivididas para análise quantitativa, apresentaram uma maioria de deficiência visual 46% (15) e física 27% (9). Todas podem ser vistas no gráfico 13, que é formado a partir das respostas das 33 pessoas que autodeclararam deficiência.

Na pesquisa apresentada por Almeida et al (2021, p. 235) foi constatado um número ainda menor de educadoras com deficiência, apenas 2,6%. Entre elas “dois com deficiência auditiva, dois com deficiência motora, um com baixa visão, um com Transtorno do Déficit Atenção e Hiperatividade (TDAH) e um com altas habilidades/superdotação”.

As autoras entendem que a ausência de pessoas negras e com deficiência “reforçam as reivindicações de movimentos sociais para a diversificação do setor museal, especialmente em termos étnico-raciais e na quebra do paradigma do capacitismo” (Almeida et al, 2021, p. 236).

**Gráfico 13** - Deficiências mencionadas pelas pessoas respondentes



**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Cabe falar sobre a acessibilidade do questionário: pessoas com algumas deficiências, como a visual, podem não conseguir responder um questionário do tamanho que foi o dessa pesquisa, devido às dificuldades do leitor de tela e ao pouco acesso a esses recursos como formulário online, por parte das pessoas com essa deficiência. No MAST, construímos um questionário para pessoas com deficiência, que foi lançado na Primavera de Museus de 2020, para mapear a acessibilidade do Museu. Ele passou por revisão de profissionais que trabalham com acessibilidade em museus e por pessoas com deficiência. E um educador cego, Leonardo Oliveira, se reuniu comigo, de forma online, para conversarmos sobre o questionário. Ele contou que o formulário do *google* não é totalmente acessível, o leitor de tela pode se perder nas perguntas com alternativas, entre outras dificuldades. É preciso estudar mais sobre formas de pesquisa online com pessoas com deficiência. Temos esse problema para o qual não nos atentamos, por ser um mapeamento de uma área grande, na qual a maioria não é Pessoa Com Deficiência (PCD). Mas é certo que esse marcador não deve ser ignorado quando pensamos em profissionais e públicos de museus e espaços afins. Por isso, nos detemos mais atentamente ao referido marcador no capítulo seguinte.

Ainda na questão dos marcadores sociais da diferença de maneira interseccional, sobre a pessoa já ter sofrido ou presenciado preconceito/racismo/sexismo/LGBTfobia etc. no trabalho, 51% (228) disseram que não; 38,7% (172) sim; e 9,9% (44) talvez. As pessoas que



Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*Mas também já presenciei casos de afronta direta, xingamentos racistas, misóginos e LGBTfóbicos, tanto na interlocução com os públicos quanto, infelizmente, em alguns casos internos, entre trabalhadores.*

Em resumo, o machismo foi o mais citado com 64 menções, seguido do racismo com 58 e em terceiro o preconceito com as sexualidades não normativas, com 28 recorrências. O que mostra esse perfil de educadoras mulheres, brancas e poucas que fogem a sexualidade normativa. Além desses, as pessoas também mencionaram “classe”, “aparência geral”, “formação/conhecimento”, “xenofobia”, “etarismo”, “capacitismo”, “gordofobia” e “intolerância religiosa”. A seguir, trataremos da formação das educadoras.

## 2.5 – Formação das educadoras

Neste tópico, falaremos sobre a formação das educadoras, no que tange à graduação, à pós-graduação e aos cursos de extensão. Como primeiro resultado, 93% (414) das/os educadoras/es têm graduação<sup>48</sup>, o que foge ao cenário indicado em outras pesquisas e a um senso comum. No estudo de Carlétti (2016), apenas 37,2% das mediadoras/es têm graduação completa. No estudo apresentado por Massarani e parceiras (2022), apenas 35,6% das pessoas contam com graduação completa, enquanto 35,2% possuem apenas o ensino médio completo. Ainda que essas pesquisas tivessem foco nos museus e nos centros de ciências, a quantidade de educadoras que possui graduação, na presente pesquisa foge bastante ao cenário visto na prática.

Nas respostas, uma pessoa chamou atenção por dizer que fez História e Segurança Pública anteriormente, e agora está cursando Museologia na UNIASSEVI<sup>49</sup>. Dessa forma, a pessoa já tem uma formação e está cursando outra, assim como muitas pessoas que têm dupla graduação, um perfil recorrente, segundo os dados da pesquisa, por isso separamos em

---

<sup>48</sup> Algumas educadoras/es especificaram, além do curso, a instituição de formação, consideramos interessante trazer algumas aqui. Uma pessoa especificou que o curso de Museologia foi na UNIRIO, outra Museologia na UFPE, ainda a menção de uma pessoa discente em Museologia na UFPA. Também uma pessoa que fez Artes Visuais no ECA USP, Licenciatura em Artes Visuais na FAP/UNESPAR, outro Licenciatura e Bacharelado na UFG, sem especificar o curso, outra fez Licenciatura em Teatro na UFPE, Licenciatura e bacharelado em História da Arte na UERJ. Também teve Arquivologia na UFRGS, Pedagogia na UFRJ, Ciências Sociais UFRJ, Ciências Sociais na UFES e História na UFF, outra que fez Física na UFRJ e por fim Design Musical na UNICESUMAR.

<sup>49</sup> Instituição de ensino superior de Santa Catarina.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

graduação 1 e 2. Outras duas pessoas colocaram como resposta “*Museologia mais técnico em conservação ou gestão pública*”. Uma outra pessoa sinalizou ter formação em Artes Cênicas com habilitação em teoria do teatro, algo interessante para pensar em variadas possibilidades na Educação, como o caso do Museu da Vida, que tem peças entre suas ações de divulgação científica<sup>50</sup>. A diversidade de formações é um ganho para as instituições, por trazerem visões diferentes.

Outra pessoa detalhou bem na pergunta de qual curso: ‘*Sim, Tenho Três: Especialização em Supervisão Escolar e duas Pós-Graduações em Serviço de Atendimento Escolar Especializado em Deficiência Intelectual e Deficiência Visual*’. Foram citadas 55 graduações, 17 pessoas não responderam. No quadro 3, abaixo listaremos os cursos mais mencionados. A lista completa está no anexo 7.

Há um predomínio do curso de História, o que pode estar relacionado à atuação desses/as profissionais em museus de história propriamente ditos, mas não apenas, visto suas inserções em outras tipologias de museus. No caso das Artes, cenário semelhante pode ocorrer, embora seja mais plausível a hipótese da inserção desses/as profissionais nos museus de arte. A graduação em Museologia vem em terceiro lugar, em parte por ser um curso recente, comparativamente aos demais, com aumento da oferta a partir de 2010. Na sequência temos a Pedagogia, a qual, muitas vezes, é atribuída a essa prática de Educação nos museus, e que está em 5º lugar na lista. Dentre os cursos mais citados, temos alguns que são matérias nas escolas e temáticas recorrentes nos museus, como História, Artes, Biologia e Geografia. Isso indica a relação entre formação e tipologia de museu, bem como a desvalorização da Museologia, que deveria atuar nesses espaços, ainda que de forma interdisciplinar com as áreas especializadas em cada tipologia de museu.

---

<sup>50</sup> Para ver mais: <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/noticias/11-visitacao/805-teatro-no-museu-da-vida> Acesso em 18 ago. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Quadro 3** - Cursos de graduação concluída das respondentes

Curso	Quantidade de Educadoras/es
História	90
Artes <sup>51</sup>	61
Museologia	54
Biologia	40
Pedagogia	34
Ciências Sociais	17
Geografia	15
Letras	13
Turismo	13
Administração	12

**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Na pergunta sobre as pessoas que estão cursando, uma escreveu ‘*Sempre estou e estarei em formação faz parte da própria dinâmica humana*’. Certamente, para ser educador/a é preciso, sim, estar em constante formação e atualização. Falaremos mais disso ao longo do capítulo. É relevante destacar que a Museologia está em primeiro lugar nas formações em andamento (quadro 4), o que mostra uma expansão da área e um aumento das pessoas com graduação na mesma. Por isso, é urgente que o mercado absorva essas profissionais formadas.

**Quadro 4** - Cursos de graduação em andamento das respondentes

Curso	Quantidade de educadoras/es
Museologia	12
Artes	8
Geografia	7
Pedagogia	7
História	3
Direito	2
Economia	2
Gestão	2
História da Arte	2
Letras	2
Psicologia	2
Turismo	2

**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

<sup>51</sup> Foram reunidas Artes Visuais, Plásticas e Cênicas.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Entre as pós-graduações<sup>52</sup>, a maioria de 67% (298) possui e 24% (108) está cursando. Na pesquisa de Massarani et al. (2022), apenas 26,1% das mediadoras deram prosseguimento aos estudos em especialização, mestrado e doutorado<sup>53</sup>. É interessante observar onde essas/es profissionais estão se especializando, além de analisar a grande diversidade de cursos e instituições de formação. Mais de 30 pessoas citaram especialização<sup>54</sup>, como *‘Em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília, Brasil (2007)’*. Cerca de 16 pessoas apontaram que estão fazendo doutorado, e um disse que é doutor em Arqueologia. Uma pessoa chamou atenção por responder *‘Comunicação e Educação; Arquivologia e TI; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Direitos Humanos e Cidadania; Gestão Pública’*, uma diversidade grande de formações. Notamos que muitas pessoas foram detalhistas nessa resposta, o que pode estar relacionado a uma busca de afirmação e de um grau de ‘autoridade’ na área<sup>55</sup>.

Outra pessoa falou de especialização em Museologia e mestrado em História, mas o que chamou atenção foi relatar a troca do doutorado em Museologia Social para Antropologia. Duas pessoas citaram a Psicopedagogia, uma com ênfase em Educação especial e a outra em Saúde mental, o que é muito relevante para a atuação de educadora, e pode certamente

---

<sup>52</sup> Alguns dos mestrados e doutorados citados: (1) Mestrado profissional em Artes, patrimônio e museologia pelo IFPI. (2) Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo. Mais de uma pessoa respondeu (3) Mestrado em Museologia e Patrimônio na UNIRIO/MAST, além de (4) Museologia e Patrimônio da UFRGS e Museologia no PPGMus USP. (5) Mestrado em Educação na UERJ, em andamento. (6) Mestrado em Educação e contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB. (7) Mestrado em Zoologia no Museu Nacional - UFRJ. (8) Mestrando Artes Visuais na UFPE. (9) Mestrado em Educação na UNIRIO, (10) doutorado em Educação Física na UERJ. (11) Doutorado em História pela UNIRIO. (13) Doutorado em História na UFSC.

<sup>53</sup> Como já mostrado em outros dados da mesma pesquisa, há diferenças entre as educadoras e as mediadoras, no estudo apresentado em 2022, de Massarani et al, pois seis respondentes têm nível fundamental apenas.

<sup>54</sup> Outras especializações e cursos diversos citados: (1) Arte-educação pelo SENAC. (2) Arte Crítica e Curadoria - Especialização *Latu Sensu* na PUC | SP. (3) Plantas e insetos no Instituto de Pesquisa do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. (4) Gestão em Arquivos na UFSM. (5) *Latu Sensu*: Arte educação pela USP. (6) Museus, Identidades e Comunidades na Fundação Joaquim Nabuco.

<sup>55</sup> Como algumas pessoas que detalharam mais: *‘Fiz Gestão de Museus na Candido Mendes, e não finalizei o Mestrado em Ecoturismo e Conservação no PPGEC UNIRIO’*. E: *‘Fiz uma especialização e atualmente estou no mestrado (PPCL/UERN)’*. Outra não terminou a resposta *‘Mestrado em Educação - UFRJ que’*. Mais sobre currículo e instituição em respostas como: *‘Pós-graduação Latu-sensu concluída em Docência Universitária e em andamento Mestrado no TECCER da Universidade Estadual de Goiás’*. Uma pessoa disse que estava com especialização, mestrado e doutorado em andamento. Outra quis relatar que tinha doutorado interrompido. Detalharam o currículo, *‘Pós-graduação Latu Sensu em Arte, Crítica e Curadoria (concluída) Pós-graduação Strictu Sensu - Mestrado no Programa de Pós-graduação em Design - Universidade Anhembi Morumbi (em andamento)’*.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

aprimorar o diálogo entre a Museologia, a Educação e a inclusão, nos mais variados cursos, instituições e lugares citados.

Duas pessoas mencionaram o curso Educação Museal, que foi uma Pós-Graduação, em nível de especialização Lato Sensu, parceria entre o Instituto Superior de Educação (ISERJ), o Museu Castro Maya e o Museu da República, com a chancela do IBRAM, que aconteceu entre 2014 e 2016 (Frecheiras; Castro, sem data). Três pessoas colocaram o Mestrado em ‘Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde’ da Fiocruz, o mesmo que eu fiz, além de uma que falou da especialização também na área e no mesmo programa. É sempre bom refletir sobre a relação próxima entre divulgação das ciências e Educação museal, especialmente em museus de tipologia científica.

Mais de 70 pessoas colocaram mestrado antes do curso da pós-graduação. Por exemplo, *mestrado e doutorado em Ensino de Ciências na linha de pesquisa em Educação Ambiental*, que dialoga com a Educação museal, mas não diretamente. Nós educadoras, ficamos por vezes no limbo de não saber qual caminho seguir na pós-graduação. Após uma extensa organização das respostas em nomes de cursos, na formação em pós-graduação, ficaram em evidência os seguintes campos: educação (78); história (52); gestão (44); museologia (37); cultural (28). Todas as áreas podem ser visualizadas na nuvem de palavras (figura 8) a seguir.

**Figura 8** - Nuvem de palavras com os cursos de pós-graduação das respondentes



**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Quando a pergunta é sobre curso específico de Educação Museal, mediação e afins, 62% (276) já fez alguma formação nesse sentido. Mas é preocupante observar que 37,8% (168)

ainda não fez. Ainda temos poucos cursos complementares, formações curtas de Educação Museal e afins. Nesse mesmo viés, cabe destacar que há questões relacionadas ao tempo disponível para se especializar, ao acesso à internet para curso online, e outros fatores, resultando nesse quadro inquietante. Sobre o detalhamento dos cursos, uma pessoa respondeu: *‘Mediação em Museus de Ciências como Museu da Vida e Museu de Astronomia ambas as instituições situadas no estado do Rio de Janeiro’*, sendo que são instituições famosas, reconhecidas nacionalmente e espaços com certa tradição em debates e pesquisas em Educação museal/não-formal. Isso gera uma centralização dessa discussão. Vários cursos não têm relação direta com Educação, como: *‘Plano de coordenação de museus’* e *‘Oficinas de produção audiovisual e salvaguarda são uns desses’*.

Algumas pessoas sinalizaram cursos no ensino formal – entre disciplinas na graduação e mestrado, que abordaram a Educação museal e áreas afins. Um dos exemplos no questionário é: *‘No CCBB Bsb, na Future Learn, além da especialização e curso de museologia’*. Outra pessoa colocou *‘A minha graduação era voltada, principalmente, para a área museal. Então, tive uma extensa discussão sobre a área de museus/arquivos/centros de documentação’*. Mas tal pessoa fez história e não necessariamente trabalhou Educação museal, não-formal e outras metodologias para museus, espaços culturais, memória e patrimônio. A maior parte das respondentes, 69% (307) tem participado de eventos, congressos, simpósios e outros, na área. Isso poderia ser a realidade acadêmico-profissional de mais pessoas, pois juntamente com a questão dos cursos, é uma importante atualização, debate e reflexão constante do fazer.

As respostas da pergunta sobre as teorias que a pessoa segue (quadro 7) foram bem diversas, envolvendo Educação museal, patrimonial, não-formal, mediação, divulgação da ciência e arte-educação. Provavelmente a diversidade de conceitos/teorias seguidos são fruto das distintas formações, tanto no âmbito da graduação e pós, quanto dos cursos extras, bem como da ausência de uma parcela considerável das educadoras/es em eventos da área. Afinal, os eventos de forma geral, tendem a trazer uma padronização. A diversidade é vista aqui como algo positivo, que mostra a amplitude das formas de Educação praticadas e teorizadas no Brasil. É interessante pensar em eventos que possam ir além de rotular como Educação museal ou outra, mas que receba variados conceitos e práticas, uma vez que, quando os eventos são essencialmente sobre um ou outro conceito, estes podem afastar as diversas formações. Por

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

exemplo: eu não me sinto confortável, como museóloga de graduação, em vários eventos de Educação, no Rio de Janeiro<sup>56</sup>, haja vista que a discussão sempre acaba na questão das formações, que a licenciatura é melhor, que estudou mais sobre Educação e afins. Uma pessoa respondeu algo que contempla essa diversidade:

*Também não consigo definir uma só: trato a educação em museus hoje como educação museal, de forma geral. Mas em alguns momentos acho que o que fazemos é só divulgação científica, em outros é mediação. Acho que muitas coisas fazem parte do fazer do cotidiano e, às vezes, rotular como uma coisa só acaba não contemplando tudo o que acontece.*

**Quadro 5** - Teorias citadas pelas educadoras respondentes

Teoria(s)	Quantidade
Educação museal	31
Educação museal, Educação patrimonial, Educação não-formal, Arte-educação, Mediação	31
Educação patrimonial	25
Educação museal, Educação patrimonial, Educação não-formal, Arte-educação, Divulgação da ciência, Mediação	24
Educação museal, Educação patrimonial, Educação não-formal, Mediação	20
Educação museal, Educação patrimonial, Educação não-formal, Divulgação da ciência, Mediação	16
Educação não-formal	15
Divulgação da ciência	14
Educação museal, Educação não-formal, Arte-educação, Mediação	13
Educação museal, Educação patrimonial	13

**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Na pergunta sobre a capacitação, uma pessoa disse que sempre atuou na área, então não teve nenhuma. Contudo, o fato de atuarmos desde sempre em uma área não garante que saibamos, que reflitamos adequadamente sobre o fazer. Esse caminho nunca estará completo. Boa parte das participantes da pesquisa foram capacitadas/os por profissionais que já atuavam no museu – 160; outra parcela grande, não teve – 118; 43 pessoas têm capacitação contínua e 39 foram capacitadas/os por um curso externo. Para María Mora (2007), profissionais que

<sup>56</sup> No último evento que participei, uma estudante de graduação em Museologia, ao ver a discussão nesse sentido, disse que não se sentia confortável ao dizer que era educadora, que não tinha licenciatura na Museologia. Esse era um não-lugar pelo qual também passei: eu me via como educadora, mas não me sentia no direito de dizer isso em voz alta. Mas, com o tempo e a experiência, fui me apropriando desse termo!

atuam com mediação afetam positivamente a experiência do público e têm papel fundamental quando capacitadas corretamente.

A partir dos números apresentados por Carlétti (2016), apenas um quinto das mediadoras disse ter passado por qualificação no início do trabalho. Com relação à essa falta, ele considera que seja devido à grande rotatividade evidenciada pelo pouco tempo de trabalho e vínculos frágeis. No artigo de Massarani e colegas (2022), 90% das respondentes afirmaram ter recebido capacitação inicial, o que já mostra uma melhora dos dados apresentados por Carlétti. No entanto, essa capacitação, como no presente estudo, é muitas vezes realizada acompanhando o trabalho de colegas que já estão no museu. Isso pode resultar apenas na reprodução de práticas, sem trazer transformações, deslocamentos e inovações, além de serem “imitações”, como mencionaram Massarani et al (2022). Quando iniciei como educadora no MAST, por exemplo, trabalhamos em cima de um roteiro de visita realizado nos anos 1990. Importante encerrarmos esse tópico com a questão da capacitação que está na formação, como contínua (ou assim deveria ser) e na atuação profissional, que é o próximo tópico. No entanto, o que vemos na formação e na atuação, de modo geral, é uma ausência de capacitação.

## **2.6 – As educadoras e a atuação profissional**

A maioria das/os profissionais está trabalhando atualmente: 92% (411). O tempo de trabalho na área é bem variado: ‘até cinco anos’, 34% (153); ‘entre cinco e 10’, 30% (134); ‘mais de 15’, 19% (88); e ‘entre 10 e 15’, (69) 15%. No estudo apresentado por Massarani e colegas (2022), as mediadoras contavam, em média, com até dois anos de experiência na área. Elas entenderam que “o aumento dos contratos permanentes acompanha a evolução da formação acadêmica” (2022, p. 11). Os dados de Almeida et al. (2021) também fizeram as autoras chegarem a esta conclusão: uma permanência mais longa em cargos de chefia ou maior acesso a essas posições, para as educadoras que seguiram por mais tempo na instituição, o que ainda é muito raro na Educação museal, especialmente fora do eixo Rio-São Paulo. As autoras ressaltaram que estágios só podem ser realizados durante dois anos, o que dificulta a continuação nas instituições, uma vez que essas não contratam profissionais.

Outro dado, que está diretamente relacionado ao tempo de trabalho, é o regime de contratação. Afinal, vínculos frágeis podem contribuir para a desistência em trabalhar como

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

educador/a, tendo em vista os desafios encontrados na atuação profissional. Parte significativa da amostra da presente pesquisa é formada por servidoras públicas, 194 educadoras/es, seguida de 123 que possui carteira assinada. Ou seja, a maioria de 317 profissionais tem uma estabilidade (gráfico 14). Massarani et al. (2022) identificaram que as mediadoras com contrato temporário cumprem uma carga horária menor, entre 11 e 20 horas (40,3%). Já nos contratos permanentes, as mediadoras têm carga horária entre 21 e 40 horas (35,5%). Podemos inferir que quem tem contrato temporário trabalha menos tempo no museu, logo, ganha menos. Ou seja, tal profissional é ainda mais desprotegida, por ter contrato temporário e remuneração menor, sendo que os valores já são baixos, no geral. O estudo de Almeida et al. (2021) identificou tipos variados de vínculos entre servidoras públicas nas esferas municipal, estadual e federal, além de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Além disso, tal estudo constatou diferentes formas de contratação nos museus com gestão pública. Essas profissionais deveriam compor o quadro de recursos humanos das instituições, no caso públicas, a partir de concursos públicos para cargos efetivos, o que possibilitaria uma maior e melhor continuidade das ações educativas, bem como asseguraria os direitos trabalhistas, e não teria o medo constante do desemprego.

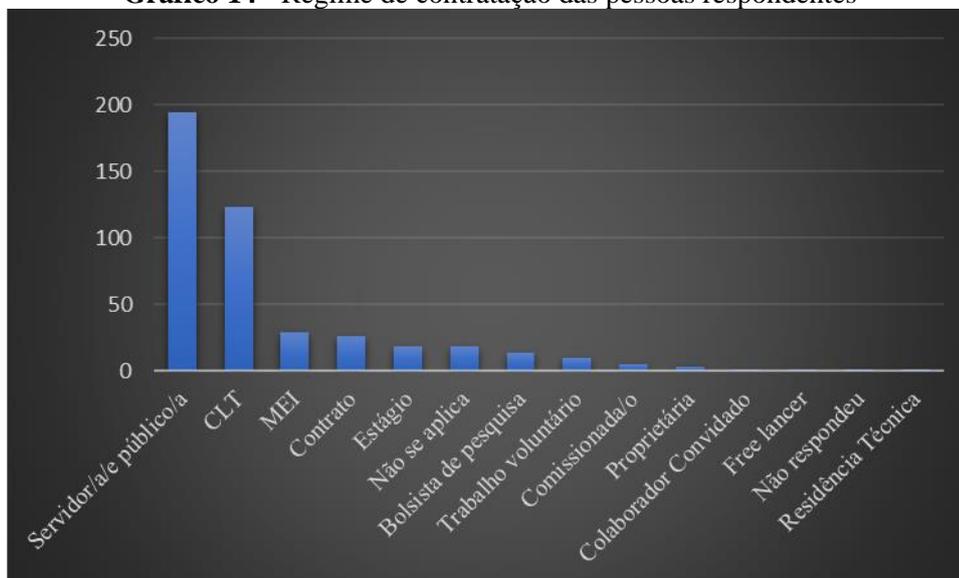
Já na pesquisa de Carlétti (2016), com as mediadoras, foi possível ver o precário vínculo dessas profissionais com as instituições museológicas: sendo que 60,6% recebiam bolsa para atuação, não tendo pagamentos de direitos trabalhistas, como férias, licença em caso de doença e maternidade, plano de saúde, entre outros. Menos de um terço possui maior vínculo com os espaços, entre carteira assinada (17,6%) e concursos públicos (12,7%). E, na pesquisa apresentada por Massarani e parceiras (2022), 66,2% das mediadoras contam com vínculos empregatícios vulneráveis. No estudo de 2022, foram citados mais contratos temporários, as bolsas se somaram 12,1% das respostas, entre extensão, iniciação científica e outras. As servidoras públicas foram somente 2,7% das respondentes. Esses resultados são, assim, distintos dos aqui apresentados. Podemos colocar como hipótese que, ao contarmos as educadoras por meio das instituições, visando atingir as equipes educativas dos museus<sup>57</sup>, acabamos acessando uma parcela maior de pessoas com estabilidade empregatícia do que a

---

<sup>57</sup> Em dezembro de 2022 apresentei um recorte da tese no Seminário Brasileiro de Museologia (Sebramus) e uma educadora comentou que nem todas as comunicações para a equipe educativa chegam no destino, que há uma centralização das comunicações dentro dos museus e uma exclusão das educadoras da 'linha de frente'.

realidade do cenário em tela. E é relevante mencionar que o lugar das educadoras é bem frágil nas instituições museais, mas o das mediadoras é ainda mais.

**Gráfico 14** - Regime de contratação das pessoas respondentes

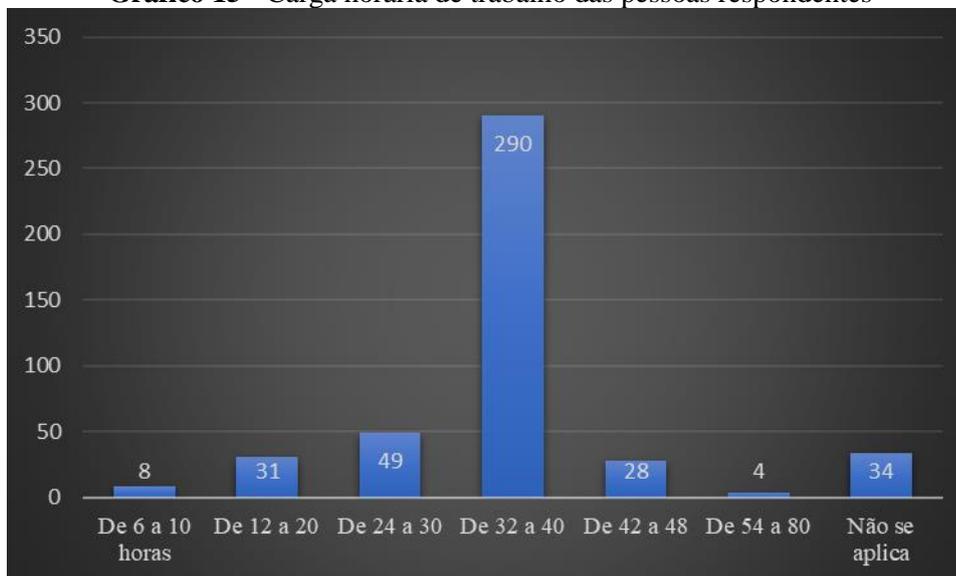


Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Sobre a carga horária, especificamente, foram muitas as variações, nas respostas ao questionário. Como por exemplo, ‘12h quando solicitam’ e ‘40h ou mais’. Tiveram respostas mais detalhadas, ‘Acho que é 40. Tenho que conferir porque por conta da pandemia a demanda é diferente. Muito trabalho, mas organizo o meu tempo. As vezes trabalho de segunda a segunda. As vezes tenho uma semana mais tranquila’. As relações trabalhistas e contexto de atuação trazem de forma ‘subentendida’ uma demanda além da carga horária para qual a educadora foi contratada. A pessoa pode saber que sua carga horária é de 40 horas, mas sabe também que dizer “não” a um excesso de demandas pode colocar o seu emprego em risco<sup>58</sup>. As diversas cargas horárias que foram mencionadas estão agrupadas no gráfico 15. A categoria “Não se aplica” foi utilizada para as pessoas que não estão trabalhando ou que não apresentaram carga horária definida, mais flexível. A maioria das educadoras não trabalha nos finais de semana: 59% (264). Isso corrobora esse perfil que mostra, em geral, educadoras graduadas, servidoras públicas e que não atuam aos finais de semana.

<sup>58</sup> Também teve dedicação exclusiva ou horário normal e ‘Bem mais de 80 horas semanal’, o que dificultou a organização dos dados.

**Gráfico 15** - Carga horária de trabalho das pessoas respondentes



**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Sobre a instituição, chamam a atenção algumas respostas mais detalhadas, como: ‘*Presto serviços para várias instituições. No momento, no Museu Paulista (USP); SesiLab (Sesi); Museu Nacional (UFRJ)*’. Além dessa, uma pessoa detalhou suas funções antes da pergunta específica: ‘*Coord. e Curadoria dos Museus Histórico e Zoológico Municipais de [nome da cidade] e especial autorização para o privado Museu de Arte Sacra de [nome da cidade]*’. Uma profissional colocou qual instituição, mas pediu para que isso não fosse detalhado neste estudo. É possível perceber que educadoras/es de uma mesma instituição responderam em sequência o questionário, demonstrando um diálogo interno para participação na pesquisa.

Há um problema de encontrar emprego, especialmente após a pandemia de COVID-19, que parece estar começando a se regularizar, conforme fica perceptível em respostas tais quais: ‘*No momento não estou trabalhando, mas já tenho trabalhos fechados para esse ano no Museu de Arqueologia e Paleontologia de Araraquara*’. Segue um comentário que demonstra a falta de oportunidades na área:

*Infelizmente no momento não trabalho como mediadora. Fui estagiária por 2 anos nessa área, na Fundação Cultural de Curitiba (2018- 2020), atendendo museus e espaços culturais pertencentes a prefeitura. Não continuei na área devido à falta*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*de oportunidade das instituições culturais de  
Curitiba, que pouco abrem vagas CLT/PJ,  
geralmente contratam apenas por regime de  
estágio. (Relato de educadora no questionário)*

Outra pessoa respondeu que atua na secretaria de cultura da cidade, mas, quando necessário, atende as pessoas no museu; no entanto, ela não especificou a instituição museológica. No quadro 5 temos as 10 instituições mais mencionadas, excluindo ‘não se aplica’, 36 educadoras/es que não estão trabalhando ou não têm instituição fixa; oito que não responderam. O espaço com mais educadoras respondentes foi o MAST, o que pode ter sido acarretado pela minha inserção como educadora na instituição, embora não possamos deixar de considerar que se trata de uma equipe educativa grande, quando comparada a outros museus<sup>59</sup>. É um museu parceiro, que, inclusive, divulgou a pesquisa, porém, nem todas as educadoras responderam. Algumas profissionais da Coordenação do MAST não se engajam em questões relevantes para o campo, como discussões sobre acessibilidade, realizadas internamente, em 2020 (Passos dos Santos; Kunzler; Cazelli; Elias, 2021). É, por assim dizer, um padrão de desanimado, que não é só dessa instituição, o que podemos atribuir ao contexto político pouco favorável para a área, desde 2016, principalmente.

Alguns espaços repetiram essa contradição, como a Pinacoteca de São Paulo, que teve respostas de coordenadoras, mas apresentou um número baixo de educadoras, no geral. Nesse caso, podemos inferir que as coordenadoras não incentivaram a ampla participação das educadoras, já que a Pina tem atualmente cerca de 30 profissionais no educativo<sup>60</sup>. Vale ressaltar: as respondentes que sinalizaram a instituição como espaço de trabalho não configuram sequer a metade desse número; enquanto isso, pelo menos duas profissionais em cargos de chefia responderam. A pesquisa de Almeida et al. (2021) identificou uma maioria de equipes que tem entre uma e cinco pessoas (88 espaços), seis a 10 (34) e 11 a 20 pessoas, como o MAST e a Pina em apenas 20 espaços.

O Museu de Arqueologia de Xingó foi uma surpresa interessante que mostra o alcance do questionário. Na concentração de museus, duas cidades do interior: Canindé de São

---

<sup>59</sup> Quando trabalhei lá, éramos cerca de oito pessoas, entre pesquisadores/as e técnicos/as, mais dez bolsistas PCI/CNPq, entre graduadas e doutoras, e três estagiários de graduação. Somente de profissionais em um dia de ação educativa dentro de evento éramos cerca de nove.

<sup>60</sup> Informação obtida em uma das entrevistas.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Francisco e Campinas com o Museu Exploratório de Ciências – Unicamp. Os demais espaços são em capitais do Sudeste. A Pinacoteca tem uma equipe maior que a representada aqui, conforme mencionado anteriormente, o que, com certeza, aconteceu em outras instituições. Podemos atribuir isso ao pouco engajamento atual, também já comentado antes. A lista completa de espaços culturais está no anexo 8. Foram mais de 300 museus citados, e a grande maioria conta com apenas um/a educador/a entre as pessoas respondentes.

Na pesquisa de Carlétti (2016) foram cerca de 273 espaços dentre as pessoas respondentes. E, no trabalho de Massarani et al (2022), foram 87 instituições mencionadas nas respostas, lembrando do recorte específico dos estudos. Já na pesquisa de Almeida et al. (2021), que tem recorte amplo para educadoras museais, como a presente tese, foram 181 espaços citados. O estudo mapeou também as tutelas, “130 instituições públicas (71,8% das instituições citadas): 110 têm gestão pública e 20 têm gestão por organização social” (2021, p. 237).

**Quadro 6 - Instituições das/os educadores/as respondentes**

Instituição	Frequência	Cidade/Estado
Museu de Astronomia e Ciências Afins	7	Rio de Janeiro/RJ
Museu de Arqueologia de Xingó	6	Canindé de São Francisco/SE
Museu da Vida	5	Rio de Janeiro/RJ
Museu do Índio	5	
Museu Exploratório de Ciências – Unicamp	5	Campinas/SP
Casa Museu Ema Klabin	5	São Paulo/SP
MM Gerdau - Museu das Minas e do Metal	4	Belo Horizonte/MG
Museu da Geodiversidade	4	Rio de Janeiro/RJ
Museu da Língua Portuguesa	4	São Paulo/SP
Pinacoteca de São Paulo	4	

**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

Em relação ao modo como é a denominação no local de trabalho, se destacou: *‘meu cargo é agente administrativo, mas trabalho em todas as áreas do museu, das administrativas às técnicas. atualmente, o educador do museu é ainda denominado “monitor” pela direção (pessoa fora da área de museus)’*. Uma museóloga disse que é a responsável pelo setor educativo. Situação que é reiteradamente defendida nesta tese: que as pessoas museólogas passem a ocupar e gerir, cada vez mais, os setores educativos dos museus. Foram citadas cerca de 50 nomenclaturas distintas para nomear as educadoras, o que mostra uma diversidade significativa. A seguir, no quadro 7, temos uma lista com as 12 nomenclaturas mais

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

mencionadas. A lista completa está no anexo 9. Na pesquisa de Almeida et al. (2021) também houve uma grande variedade de denominações para a função de educador/a museal. As autoras acrescentam “que a dificuldade em quantificar e nomear os profissionais atuantes das equipes educativas sinaliza a ausência de formalização de organogramas e cargos/funções no que tange a área educativa dos museus” (Almeida et al., 2021, p. 241).

**Quadro 7 - Nomenclaturas das/os educadores/as**

Nome	Quantidade
Coordenador/a/e	125
Educador/a/e	106
Mediador/a/e	36
Museólogo/a	26
Arte-educador/a/e	16
Monitor/a/e	14
Diretor/a	12
Curadora	5
Estagiário/a	5
Guia	5
Supervisor/a	5
Técnica em Assuntos Educacionais	5

**Fonte:** Elaboração da autora a partir das respostas do questionário.

É interessante chamarmos atenção para a nomenclatura mais citada, que foi coordenador/a. Seriam as coordenadoras aquelas que mais se veem como educadoras? Embora muitas vezes tenhamos essa nomenclatura de mediadora, a mediação é uma das metodologias da Educação museal (no quarto capítulo, falaremos mais disso). Nesse mesmo viés, podemos exercer apenas a mediação, e nem sempre ser esta uma ação educativa. Também é importante registrar que museóloga/o vem logo depois de mediador/a, podendo as três primeiras nomenclaturas serem de pessoas da Museologia. Não temos, no quadro, historiadoras/es, que é a área que mais contou com respondentes formadas. A partir disso, acreditamos que as museólogas/os podem querer marcar seu lugar na Educação, ou seja, por mais que trabalhem nesse campo, seguem se nomeando como museólogas, o que parece não acontecer com as demais áreas. Na pesquisa de Almeida et al. (2021) a distribuição foi mais equilibrada: entre 35,3% de educadoras/mediadoras e 33,5% de gestoras/coordenadoras, além das estagiárias e bolsistas (6,8%).

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

As/os educadoras/es estão envolvidas em muitas atividades. As mais mencionadas foram: ‘*Exposições de longa duração, temporárias, e/ou itinerantes, Oficinas, Palestras, Produção de material pedagógico, Formação/gestão da equipe*’ por 43 pessoas. Isso revela uma quantidade expressiva de atividades a serem executadas; seguida de um conjunto parecido, com exceção das exposições itinerantes, citadas por 24 pessoas. Essas foram as mais mencionadas, mas tivemos uma diversidade de mais de 100 conjuntos diferentes de atividades, como, por exemplo: ‘*Oficinas, Palestras, Produção de material pedagógico, Formação/gestão da equipe, Comunicação e Mídias Digitais*’ e outras. Um museólogo respondeu: ‘*Trabalho sozinho no Museu, estou envolvido do início do Processo ao final*’.

Na pesquisa apresentada por Massarani et al. (2022, p. 7) também foram muitas as formas de atuação com o público: “visitas à exposição (260; 87,2%), as explicações informais durante a exposição (241; 80,9%) e as demonstrações (214; 71,8%). Os jogos foram mencionados 159 vezes (53,4%) e os debates, 130 vezes (43,6%)”. Ainda mencionaram a capacitação de professores (101; 33,9%) e palestras (97; 32,6%) na pesquisa de Massarani et al (2022). Sobre esse tema, as autoras Almeida et al. (2021, p. 226) sublinharam: “Considerando o cenário de informalidade das estruturas institucionais supomos que seja preciso mais estudos em profundidade para compreender o papel de cada funcionário, especialmente dos que exercem mais de uma função”.

As funções das/os educadoras/es também são variadas, cerca de 200 conjuntos. O mais mencionado foi o encargo de ‘*Recepcionar o público, Conduzir/guiar dentro do espaço, Mediar a exposição, Apresentar palestras, Conduzir oficinas*’, aludido por 20 pessoas. Esta função foi seguida de outro grupo parecido de funções, com exceção das palestras, citado por 13 pessoas. Outras acrescentaram funções como:

*Conduzir/guiar o público dentro do espaço, Mediar a exposição, Apresentar palestras, Conduzir oficinas, Não estou com trabalho atualmente, mas já fui Guia, Chefe de Divisão e Assessora Técnica nos Museus (educação museal praticava como guia no Museu do Homem do Norte e na chefia de divisão do patrimônio cultural no Paço da Liberdade eu orientava e capacitava estagiários para monitoria). Faço palestras quando sou convidada ou presto serviço de consultoria quando há demanda para planos, cartilhas, projetos e oficinas.*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Além das anteriores, também obtivemos a seguinte resposta: *‘Recepcionar o público, Conduzir/guiar dentro do espaço, Mediar a exposição, Conduzir oficinas, Montar/Limpar a exposição ou parte dela, Carregar/descarregar o transporte com os equipamentos para itinerância, Gestão do Museu’*. Tal função vai desde recepcionar, limpar, até a gestão do museu. O trecho abaixo, de uma das respostas ao questionário, também chama a atenção pelas palavras usadas:

*Processo de musealização no campo da Museologia Social, onde patrimônio, território e comunidade formam o tripé da minha ação museal, onde pesquisa, vivência, ensino e extensão formam uma metodologia mais holística, plural e estimulam a pensar numa educação museal teórica, crítica, política e processual. O resultado desse processo pode ser oficinas de formação, exposições, performances, rodas de conversas em que faço parte do trabalho coletivo.*

A pergunta sobre o que as pessoas consideram importante ter/fazer/ler para/nas suas práticas profissionais trouxe muitas possibilidades de reflexão, embora algumas respostas (como ‘nenhuma’, ‘não sei’, ‘não entendi’, por exemplo) demonstram que a questão não foi suficientemente explicada. Uma pessoa do Centro Cultural UFSJ chamou atenção ao indicar o *Network*. Não obstante, tivemos respostas interessantes, relacionadas ao que pretendíamos realmente mapear com a questão, como, por exemplo: *‘Ler: documentos e biografia relevante para área. Ex. Política de educação museal, declarações da Unesco relativas aos museus e patrimônio, códigos de ética da área, autores como Waldisa Rússio, Manuelina Cândido Duarte, Ulpiano Bezerra de Menezes, Mário Chagas’*. Entre essas referências, seria interessante adicionar as produções das museólogas Maria Célia Santos e Cristina Bruno, além do pensador Paulo Freire. Outra resposta que chamou atenção foi: *‘respeitar demandas de inclusão contemporâneas: identitárias, sociais, relacionadas a sustentabilidade’*. Massarani e parceiras (2022) também fizeram uma pergunta nesse sentido, ‘o que consideram importante que um mediador faça’, e a maioria mencionou que é necessário fazer associações entre os conteúdos do museu com a vida cotidiana, além de elaborar perguntas que provoquem reflexão.

Outra resposta a essa pergunta no questionário demonstra as expectativas que as pessoas criam na área: *‘Autocrítica, postura ética, comprometimento, dedicação, relação*



como dos demais processos museais, que devem estar em pleno funcionamento e integrados, como a cadeia operatória nos mostra (Bruno, 1996).

Uma pessoa indicou um papel fundamental e urgente nos museus: *‘Acessibilidade. Uma pessoa bilíngue que aproxima a cultura ouvinte da visual (sic) e/ou vice versa’*. Algumas pessoas sinalizaram como o trabalho é basal, por atuar sozinha ou com poucas profissionais. A gente trabalha para *‘Fazer a diferença e cativar o público’* (resposta do questionário), é sobre isso. Como museóloga e educadora/pesquisadora, o meu compromisso é muito evidente de contribuir para mudar o mundo. E a Sociomuseologia deve ter participação efetiva nessa mudança!

Outra pessoa respondeu: *‘Museóloga responsável pelas atividades de salvaguarda, comunicação e ações educativas’*. Esse, muitas vezes, é um problema que enfrentamos como museólogos/os nos museus. Quando nos contratam, nos atribuem todas as demandas, como se tudo fosse responsabilidade da Museologia. É uma área ampla, que pode atuar em todas as frentes da cadeia operatória, mas não ao mesmo tempo.

Infelizmente, ainda há certa desatenção sobre o nosso papel nos espaços, o que nos enfraquece enquanto categoria. Por exemplo, com base na resposta *‘Apenas atendo para não deixar que as pessoas deixem de conhecer nosso acervo’*, estamos falando de muito mais que isso. Massarani et al. (2022) citaram que as mediadoras entendem que seu papel é de educadora (59,4%), o que mostra a relação intrínseca entre as educadoras museais e as mediadoras. As palavras mais mencionadas nessa resposta foram: museu (72); público (67); atividades (42); equipe (35); e espaço (32). Na nuvem (figura 10) também ressaltamos as palavras *‘desenvolver’*, *‘coordenação’*, *‘coordenadora’*, *‘responsável’*, *‘promover’*, *‘pesquisa’* e *‘cultura’*, entre outras.



Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*fim Museólogo*’, na pergunta sobre como as/os educadoras/es sabem que o público está satisfeito com o trabalho.

Algumas respostas se destacaram por apresentar várias formas *‘Mural participativo; avaliação via totem; avaliação formal desenvolvida para cada tipologia de ação; além das espontâneas’*. Tivemos, *‘pesquisa bibliográfica na internet’* e *‘Pesquisa no docs.google’*, mas essas não são formas de interação ou pesquisa de público. Uma pessoa do Museu da Vida respondeu que *‘O museu tem em sua estrutura departamental um núcleo de pesquisa de público e um núcleo de desenvolvimento de público, setores que reúnem as tarefas para compreensão, desenvolvimento e referências para atendimento ao público’*. Contudo, acabou por não detalhar as ações desse núcleo, que é um dos únicos no país, o Núcleo de Estudos de Público e Avaliação em Museus (NEPAM), que tem uma importância grande para o campo de estudo de público.

Outra pessoa citou autoavaliações. É interessante também essa autorreflexão para buscar um aprimoramento das nossas práticas. Muitas pessoas não responderam – 118, o que evidencia uma lacuna nesse assunto. Questionários foram citados por 55 pessoas; livro de comentários por 33; e 21 educadoras/es disseram que “não há”. Ainda ressaltamos as alternativas caixa de sugestões, questionários e livros de comentários juntos, com 18 educadoras/es cada.

Outra pessoa mostra uma prática de décadas: *‘livros de comentários no Museu arqueológico que criei em 1991, quando fui apoiada pela Petrobras numa luta solitária que eu mantinha desde 1978 para salvar o patrimônio histórico do que se tornou o sítio arqueológico Lajedo de Soledade, em Apodi/RN’*. Outra profissional falou de um impedimento da pessoa preencher por conta da pandemia de COVID-19: *‘existe um livro de assinaturas, implementado pela diretora da instituição, mesmo que essa prática tenha sido não recomendada por conta da pandemia. nem todos os visitantes aceitam preencher o livro’*. Para solucionar essa questão, podemos colocar um álcool em gel do lado do livro, e orientar os públicos para que usem o álcool antes e depois de comentar no livro. O mais importante é o uso de máscara, pois a transmissão ocorre mais pelas vias aéreas (no contato com a boca, nariz e/ou olhos).

Esse tema de estudo de público é muito caro para mim, tratei dele em minha dissertação (Passos dos Santos, 2019). E essa pesquisa mostrou que a resistência aos livros existia mesmo antes da pandemia de COVID-19. No comentário a seguir observamos um

problema de documentação. Como já dissemos, as ações da cadeia operatória museológica, nesse caso, comunicação com salvaguarda, especialmente, devem andar juntas:

*Livro de assinaturas que foi perdido na enchente, estamos com um novo agora, onde os visitantes podem assinar, deixar sugestões etc. Implantamos uma pesquisa, mas não estava funcionando, talvez em outro momento. O Instagram e o Facebook é onde nos comunicamos com nosso público atualmente. Mas há casos diversos como entrevistas em TV, Rádio, podcasts, documentários, curtas, lives etc’.*

Durante a pesquisa do mestrado, não tive acesso a alguns livros, por causa de problemas nesse sentido; a instituição em questão estava em processo de reorganização do acervo, pois alguns livros estavam perdidos. Outra pessoa comentou: ‘*Livros de comentários e observações são bem usados pelo público e demonstram, na maioria das vezes, satisfação com elogios ao nosso trabalho*’. Esses também foram motivo de reflexão na dissertação, pois, como o público não tem tanto costume de interação, por nem sempre os museus abrirem espaço de comunicação, quando registram a experiência, tendem a elogiar e agradecer.

Uma maioria das pessoas se sente apta a lidar com diversos públicos, mas 24,8% (110) disse que “talvez”. Na pergunta sobre a pessoa se sentir apta a falar de feminismos e marcadores sociais da diferença, as respostas ficaram bem divididas: “sim” com 39,4% (175), “não” com 27% (121) e “talvez” com 33% (148). Esse dado demonstra uma dúvida por parte das pessoas que responderam e corrobora com a hipótese da presente pesquisa, de que esse debate ainda é muito inicial no campo. Esse ‘talvez’ poderia ser ‘sim’ ou ‘não’ se as educadoras demonstrassem, no geral, uma maior preocupação com o retorno dos públicos. A pergunta também foi explorada de forma qualitativa nas entrevistas, como veremos no quarto capítulo.

Um dado que vai na contramão do que vemos na prática (e que será mais detalhado no quarto capítulo, a partir das entrevistas) é a participação das educadoras na concepção das exposições. A maioria das profissionais (381) respondeu que suas ideias e opiniões são levadas em consideração. Certamente, se essa pergunta tivesse sido aberta, nuances maiores teriam sido captadas; entretanto, optar por mais questões nesse sentido (formato aberto) também inviabilizaria a análise comparativa dos mais de 400 questionários respondidos.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

A maioria das educadoras/es se encontra satisfeita com o trabalho – 264; 83 pessoas completamente satisfeitas/os; 35 estão insatisfeitas/os; 32 são indiferentes; e completamente insatisfeitas/os são sete, entre as respostas que mais se concentraram. Outras foram muito diversas, como: *‘há coisas que precisam melhorar’*, *‘Poderia ser melhor se tivéssemos um espaço seguro de troca entre os educadores’*. Destaco, por fim, uma pessoa que me representa: *‘Satisfeita com a área de trabalho, insatisfeita com as condições’*. Essas condições estão sendo extensivamente debatidas na presente tese.

Das educadoras/es que desejam seguir atuando na área, são 69% (307); enquanto 22% (99) respondeu talvez. Algumas respostas chamaram atenção, como: *‘Mesmo não tendo o reconhecimento e a liberdade para atuar plenamente no setor educativo, a ética profissional nos faz perseverar e conquistar pequenos atos comprometidos com a qualidade’*. Ou seja, deseja continuar, mesmo com as condições nada favoráveis. Outra profissional afirmou: *‘Pretendo trabalhar só mais esse ano’*, mostrando que – para algumas pessoas – ainda é um trabalho temporário e sem perspectivas. Destacamos também a resposta: *‘A minha vida toda trabalhei em museu, então não tem como mudar agora’*; ou, por outro lado: *‘vivo cada dia como se fosse o último’*. Na pesquisa apresentada por Massarani et al. (2022), mais de 35% desejam dedicar-se a outra atividade, e outras 35% almejam continuar mediadora na mesma instituição. Temos um detalhamento na nuvem de palavras (figura 11). Dela, ressaltamos as palavras ‘gosto’, ‘amo’, ‘anos’, ‘apesar’, ‘oportunidades’, ‘salário’, ‘mudar’, ‘contribuir’, ‘aposentar’, ‘servidora’, ‘educação’ e ‘museal’, entre outras. Uma maioria de 72% (322) recomendaria o trabalho para alguém, mas 22% (99) ficou em dúvida sobre o tema. Isso demonstra uma boa relação com a atuação, ainda que com muitas dificuldades.



Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*retaliações*'. Não é difícil ouvir, na área, relatos de problemas por possibilidade de retaliação, por isso, perguntamos na entrevista sobre medo de se posicionar. Em conversas com outras educadoras, em atividades comuns, estas contaram que a REM-SP, por exemplo, acaba não se desenvolvendo tanto por causa da presença de coordenadoras/es nas reuniões. Assim, as educadoras/es subordinadas não se sentem à vontade para falar sobre as dificuldades na área. Isso se assemelha aos relatos de mulheres negras que não se sentiam à vontade nos grupos feministas, por esses incorporarem as patroas, como Mary Castro abordou (2019). Ademais, podemos relacionar isso com o fato de algumas instituições contar com respostas de 'patroas' dos educativos, mas não ter a participação de tantas educadoras da 'linha de frente', que lidam diretamente com os públicos e estão mais próximas das dificuldades da área. Seria interesse, ainda que de modo inconsciente, de **algumas** patroas que não tenhamos conhecimento amplo das condições de trabalho das educadoras/mediadoras subordinadas?

Outra resposta fala sobre o isolamento vivido no interior: *'Bom, o que sinto e que no interior as informações museais, chegam com menos frequência, e tem que correr atrás para poder passar as informações corretas'*. Algumas pessoas deixaram elogios ao questionário, e uma o telefone de contato. Das palavras que destacamos, vale mencionar: 'gostaria', 'educadores', 'museal', 'público', 'profissional', 'espaço', 'questões', 'importante', 'falar', entre outras.



### **Capítulo 3 – Os marcadores sociais da diferença interseccionados nas falas das educadoras**

*[...] achei que você ia perguntar muito mais de nós, mulheres, o que a gente está fazendo? Quem somos nós, o que a gente quer, o que a gente espera, estava aqui preparada para um discurso feminista (Fala de Audre).*

O trecho acima foi escolhido para abrir o capítulo já com essas reflexões, feitas por uma educadora. Foi pensado um roteiro de entrevista calcado nos feminismos interseccionais e decoloniais, já trabalhados nos capítulos anteriores; portanto, uma tentativa contínua de que a entrevista explorasse os marcadores sociais da diferença, compromisso da presente pesquisa. Não se trata apenas de discurso, mas de lidar com essas questões e evidenciar, através dos próprios relatos das educadoras entrevistadas, que são parte do nosso cotidiano pessoal e profissional. Somos atravessadas por isso. O relato acima foi dito no final da entrevista, demonstrando que uma visão específica de feminismo, marcada pela categoria mulher, vista de forma homogeneizante, ainda perdura entre algumas educadoras. Isso já responde parte desta pesquisa, que tem como objetivo compreender as relações entre Educação Museal e feminismos, em especial, se os feminismos interseccionais e decoloniais têm encontrado espaço na Educação museal brasileira. Sendo assim, parte das educadoras não veem essa relação, ainda. Conforme uma participante da pesquisa falou, durante a entrevista, tais debates não chegaram na prática, no cotidiano das educadoras. O que é feminismo? Seria a luta por direitos de mulheres? Não. Estamos tratando de feminismos que vão além da questão ‘feminina’, e que perpassam nosso cotidiano em todas as esferas (social, política, econômica); por isso, a intersecção dos marcadores sociais da diferença deve ser considerada. Para uma melhor compreensão dessas questões, cabe mencionar a produção acadêmica de bell hooks, especialmente o livro ‘O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras’ (2020).

#### **3.1. – Caminhos metodológicos**

Voltamos um pouco ao processo, ainda na lista de pessoas selecionadas para serem entrevistadas, e ao roteiro. O desenvolvimento desta etapa foi totalmente ao encontro com a educadora que escreve esta tese, eu, que descobri eco em vários anseios e maravilhas nas vivências de trabalhar com Educação.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Começamos pelas perguntas, uma estrutura de todas aquelas possíveis e necessárias dúvidas para conversar com essas pessoas; como ocorreu com o questionário, muitas questões surgiram durante o processo. Várias perguntas partiram de curiosidades ansiosas do lado “de cá”, de uma pesquisadora que é, também, uma pessoa curiosa. Contudo, algumas questões especiais vieram das respostas que as educadoras deixaram na pergunta aberta do questionário, dentre elas, ressalto: ‘Como você se sente em relação aos públicos com marcadores sociais ligados a faixa etária, cor/raça, pessoas com deficiência, público escolar agendado, e outros?’. Foi nesse momento que elas falaram dos públicos com deficiência, marcador importante de parte das/os visitantes, e que muitas vezes é esquecido por nós, inclusive nas discussões de marcadores sociais da diferença. Por isso, encerramos o capítulo com um tópico específico para tratarmos dessa questão.

Após uma reorganização do roteiro por parte da orientadora (anexo 10), (re)começamos a caminhada metodológica. Primeiramente, estruturamos um texto convite, que seria enviado por e-mail, com informações básicas que serviam principalmente para lembrar a pessoa que se tratava da mesma pesquisa do questionário respondido anteriormente, e que tal pessoa havia sinalizado que participaria de uma entrevista. Além disso, foi considerada também a indicação do período sugerido para a realização da entrevista, dentro de um recesso entre os semestres letivos, haja vista a minha atuação como professora (substituta). A ordem dependeu da agenda de cada pessoa. Comecei com um homem gay e com uma mulher, pessoas brancas, o que pareceu simbólico, pois a maioria das educadoras são mulheres, seguida dos homens, e brancos, segundo dados do questionário, apresentados no capítulo anterior.

Uma das educadoras disse que falar com alguém sobre o seu ofício foi interessante, além de ser positiva a experiência de verbalizar coisas que não são ditas no dia a dia. Tive essa sensação, enquanto educadora, de como foi maravilhoso conversar por cerca de duas horas sobre o que mais amo fazer.

“Como seriam realizadas as entrevistas?” foi uma questão fundamental: se eu faria sozinha, se eu teria ajuda de outra(s) pessoa(s) para o registro da fala das educadoras (mas elas poderiam não ficar à vontade, talvez) etc. Então fiz a entrevista sozinha, apenas eu e a pessoa entrevistada, olho no olho (ainda que de forma online). Isso possibilitou que profissionais de todas as regiões do país fossem entrevistadas sem deslocamento (afinal, a pesquisa não contou

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

com financiamento). Todas essas questões geraram uma escuta afetiva, que não foi neutra, tampouco distante, de forma totalmente contrária ao mito da objetividade, como nomeou Grada Kilomba (2020, p. 52).

Algumas questões de Aida Rechena também foram fonte de inspiração para o roteiro, como: “Os atuais processos de comunicação em museus são inclusivos das mulheres?” (2020, p. 282). Embora essa pergunta não tenha sido feita diretamente, o roteiro foi nesse sentido, e a fala das educadoras também, abordando algumas questões de ser mulher<sup>61</sup> dentro dos museus e da área da Educação. Além de outra questão que também pairou sobre o processo, a saber:

podemos questionar qual a imagem que tanto as mulheres como os homens fazem ou constroem desse espaço/museu, quais as vivências de homens e mulheres no espaço/ museu e qual a relação deste com o entorno e com as outras instituições de poder [...] E sendo aparentemente as mulheres a maioria da força de trabalho nos museus atuais, a perspectiva de gênero conduz-nos a questionar como interrogam e se relacionam as mulheres com as coleções que representam o universo masculino ou foram constituídas por homens. (Rechena, 2020, p. 278)

O roteiro foi organizado em blocos, com a ajuda da orientadora. Iniciávamos agradecendo e confirmando o aceite da educadora, após o início da gravação; e ressaltávamos que aquela entrevista estava sendo gravada, e que a qualquer momento a pessoa poderia ficar à vontade para não responder alguma pergunta, ou mesmo interromper a entrevista. Tivemos um primeiro bloco voltado a um “aquecimento”, no qual contava um pouco de sua história pessoal e de seu percurso até chegar na Educação, seguido de sua ‘Formação: como foi/está sendo o seu processo de formação na área de Museologia?’, com perguntas sobre a graduação, a pós-graduação (quando tinha) e a Educação museal. Depois, ‘Questões de parentalidade e classe: início’ onde perguntamos sobre relacionamento, filhos/as, quando tinha e formação de familiares de gerações anteriores. No bloco ‘Sobre sua atuação profissional: inserções profissionais na área’, a pessoa contava as suas experiências com a Educação e falava sobre a busca por emprego no campo. Voltando a ‘Outros elementos de classe’, falávamos sobre casa

---

<sup>61</sup> Cabe ressaltar que a abordagem da presente tese rejeita a aplicação homogeneizante da categoria “mulher”. Aida Rechena fala de mulheres, o que é importante, mas sem um olhar interseccional. Estamos adicionando outras camadas nessa discussão no campo da Museologia.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

própria e comparativo da vida financeira durante a infância, adolescência e atualmente. No maior bloco da entrevista, ‘Vamos falar mais um pouco sobre marcadores sociais da diferença e exercício profissional’, a pessoa abordava marcadores ligados a emprego, privilégios e exclusão, saúde mental, religiosidade, reconhecimento do trabalho, entre outras pautas. Na sequência, dialogávamos ‘Sobre Museologia e Educação’, com a pergunta ‘Como você percebe a relação da Museologia com outras áreas dentro da Educação nos museus e centros culturais? Museologia e museus têm a ver com Educação? Por quê?’, seguido de um espaço aberto para a pessoa falar de algo que não foi contemplado na entrevista. Finalmente, concluída a entrevista agradecendo a participação.

No e-mail convite foi indicado que o tempo da entrevista tinha previsão de duração entre uma hora e meia e duas horas, mas algumas educadoras tinham tempo mais limitado. Uma pessoa parou a entrevista antes do fim por ter uma aula naquele horário, pois não havia conseguido organizar a agenda antes de marcar a entrevista; por isso, tal entrevista ficou incompleta. Pensei em retomá-la em outro momento, talvez de forma presencial, devido à baixa qualidade de internet da educadora, mas acabei optando por não continuar, visto que foram muitas entrevistas, o que gerou muitos dados, e havia apenas eu para organizá-los. Além disso, essa entrevista foi com uma educadora que atuou em museus que nos quais eu também atuei, ela mora na minha cidade de origem, então foi a entrevista em que mais fugi do roteiro. Foi difícil controlar para que não se tornasse uma longa conversa-desabafo sobre as péssimas condições que as educadoras enfrentam no nosso estado. Outra entrevistada avisou com antecedência que só tinha uma hora, e acabou tendo que se atrasar; apesar disso, a entrevista fluiu no tempo adequado. Duas pessoas marcaram entrevista em um sábado; uma delas não compareceu, por ter passado mal, depois reagendamos mais duas vezes para conseguir concluir a entrevista (no fuso horário de Brasília – e um estado do Norte). Com a outra pessoa, deu certo na primeira tentativa, e foi uma das entrevistas mais longas (com cerca de duas horas e meia); ele (esse outro entrevistado) disse que durante a semana o tempo é muito curto. As educadoras tiveram liberdade de escolher o melhor horário e dia, dentro do período sugerido; a primeira entrevista foi à noite, por exemplo.

Todas as pessoas entrevistadas receberam um termo de consentimento (anexo 11) que deveria ser preenchido e assinado para que a entrevista acontecesse. O documento foi inspirado

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

no termo da Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros (PEMBrasil) do IBRAM com o Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC). Algumas pessoas não preencheram até o dia da entrevista, mas enviaram logo em seguida, ou quando fiz um levantamento dos documentos que faltavam e enviei e-mail lembrando. Houve educadoras/es que justificaram a demora pelo grande número de trabalho. Uma educadora entregou o documento assinado meses após a entrevista.

O processo de organização das transcrições foi entre 23 de maio e 4 de julho, em meio a outras entrevistas, organização das respostas do questionário e escrita do capítulo anterior. A partir da primeira entrevista, vi que o que foi dito precisava ser registrado de forma completa, não foram usados todos os dados aqui, eles serão mobilizados em outras (futuras) pesquisas. Apenas a segunda entrevista, por exemplo, já daria um capítulo. Tive a sorte de ficar sabendo que a plataforma *Microsoft Teams* faz a transcrição das conversas nas contas institucionais. A partir da quarta entrevista, todas foram realizadas, gravadas e transcritas na plataforma. Antes as entrevistas haviam sido realizadas no *Google Meet* e gravadas por uma extensão do *Google*, e as transcrições foram realizadas de forma manual por mim, escutando a entrevista novamente. Não havia como terceirizar esse processo, eu precisava registrar para já ir analisando. Fui destacando por cores as partes que considerava mais relevantes de serem discutidas e fazendo comentários, sendo essa metodologia inspirada na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), que trabalhei na dissertação (Passos dos Santos, 2019). A partir do uso do *Teams*, fiz apenas a organização de erros da transcrição automática, que foram corrigidos pelo contexto e com base naquilo que eu lembrava das conversas. No fim, foram geradas, ao todo, mais de 130 páginas de 12 entrevistas.

As pessoas foram escolhidas a partir de marcadores diferentes, algumas também pelo que escreveram ao final do questionário, sugerindo mais aprofundamento em determinadas questões. Buscamos entrevistar um/a educador/a que trabalhasse diretamente com a Educação patrimonial, mas não tivemos retorno do contato. Seria interessante trazer essa perspectiva, pois são, praticamente, ‘outra categoria profissional’, por vezes mais bem remunerada<sup>62</sup>, em

---

<sup>62</sup> A remuneração está entre os vínculos com as empresas de arqueologia e temáticas afins, e/ou por dia em campo – trabalho direto na cidade que está sendo realizada a coleta arqueológica. Na minha época, 2017, recebi R\$ 100,00 por dia ainda graduanda, a minha maior remuneração, até aquele momento, sendo que já tinha atuado com mediação em museus quase durante toda a graduação, onde cheguei a receber R\$ 400,00 por mês.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

comparação ao salário fixo que as educadoras costumam receber nos museus. Essa questão da remuneração foi ressaltada, de maneira muito pertinente, pela professora Cristina Bruno, no júri prévio-qualificação da pesquisa.

Selecionamos e acessamos, por e-mail, 30 pessoas para essa etapa da pesquisa, dentre as quais muitas não responderam, e algumas disseram que não poderiam participar. Ao longo das entrevistas e organização das informações geradas, vimos que o grupo participante foi mais que suficiente, alcançamos uma diversidade grande de perfis e todas as regiões do país. Abaixo (quadro 8) estão os motivos para a escolha das 12 pessoas por fim entrevistadas, sem citar nomes, para preservarmos quem participou da pesquisa. Os codinomes escolhidos (de maneira não-aleatória) são de autoras e autores referências para a pesquisa e/ou citados nas entrevistas, abaixo colocamos o nome inteiro para que vocês possam identificar.

**Quadro 8** - Codinomes das educadoras e outras informações

<b>Codinome na pesquisa</b>	<b>Motivo da escolha</b>
Itamar Vieira Jr.	Homem cisgênero homossexual
Grada Kilomba	Museóloga
bell hooks	Preta, católica, de Alagoas
Lélia Gonzalez	Tocantins
Conceição Evaristo	Religião Judaísmo messiânico
Ailton Krenak	Acre
Catherine Walsh	Circulação entre várias regiões do país e professora na Museologia
Stuart Hall	Circulação entre várias regiões do país
Aníbal Quijano	Homem Cisgênero heterossexual
Audre Lorde	Afirmou no questionário que algumas questões mereciam gradação maior
Jota Mombaça	Mulher Transgênero e preta
Raewyn Connell	Pansexual, preta

Fonte: Questionário, organização da autora.

Queria ter a genialidade de Grada Kilomba (2020), fazer menos entrevistas e, delas, tirar um livro tão importante. Porém, a sede por saber mais sobre o campo de estudo, esse já muito mais explorado nos últimos anos – mas que ainda não sabe tanto de si, fez com que eu levantasse 30 pessoas para serem entrevistadas. O que se mostrou insano, sobretudo pela quantidade de perguntas que fizeram parte do roteiro, repetindo um questionário também imenso que, segundo um educador entrevistado, “*ia além do tema da pesquisa*”. No entanto, ao pensar nas duas teses geniais de Camila Moraes Wichers (2010; 2011), fico mais tranquila, visto que a pesquisadora organizou um volume grande de dados, fruto de anos praticando

Educação e Museologia em um contexto de arqueologia de contrato. A organização das informações geradas pelas entrevistas foi totalmente inspirada em Grada Kilomba: antes mesmo de entrar no doutorado, eu já visualizava dessa forma; lá são em capítulos, aqui, em tópicos a seguir.

### **3.2. – Episódios de machismo cotidiano: marcadores de gênero e sexualidade**

Este tópico partiu de uma inquietação que as educadoras mulheres descreveram: casos de machismo cotidiano, como também venho vivenciando enquanto professora. A partir da inspiração em Grada Kilomba (2020), com os episódios de racismo cotidiano, aqui mostramos alguns de machismo. Além disso, falaremos de outras questões ligadas a gênero e sexualidade que foram relatadas pelas educadoras, e relacionado aos públicos.

A entrevista da educadora *Grada* foi a segunda e ficou muito marcada por algumas questões importantes que estamos discutindo aqui, entre elas, o machismo, que ela passa desde um trabalho anterior em outra área (que, no senso comum, conta com mais homens). Na resposta sobre problemas de emprego devido a marcadores, ela foi relatando algumas dificuldades. Contudo, quando perguntei se ela já era concursada quando engravidou, disse que ouviu do chefe: “*ai vou começar a distribuir pílula para essas mulheres*”. Então ela respondeu “*olha você não precisa me dar pílula, eu mesma uso, parei porque eu quis ser mãe, então me deixa*” (Fala de *Grada*). Mas foi na pergunta se sofreu ou já presenciou preconceito, racismo, sexismo etc. que ela se expressou mais enfaticamente: nem terminei a pergunta e ela já respondeu ‘*sexismo todos os dias*’. E seguiu:

*Bom, essa questão... quando eu era [outra área] eu notava os machismos, mas sempre fui muito firme nisso, não deixava aquilo me abalar, provava as coisas, rebatia pela minha postura, as vezes com as palavras, mas eu aqui sendo museóloga tendo comigo o meu companheiro que também é museólogo sinto o machismo muito mais pesado porque daí as pessoas falam comigo de uma forma e com ele de outra (Fala de Grada)*

Ela disse mais, deu mais exemplos, além desse acima, na medida que foi ficando mais à vontade com a entrevista. É exatamente do que fala esta tese, são desafios que as educadoras enfrentam por serem mulheres, educadoras, museólogas e por outros marcadores. Tive vontade

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

de abraçá-la, de dizer que sinto muito, mas fiquei no meu papel de escuta o máximo que consegui, até para que ela fosse ouvida, para variar. No entanto, acabei dizendo que imaginava que na outra área – senso comum – ela sofresse mais esse tipo de coisa por ser das exatas. Ela seguiu dando seu relato que, agora, é uma área mais subjetiva, entre outras questões. De acordo com ela, então os colegas: “*não falam direito comigo porque acham que o meu marido vai ter ciúmes, sabe. De chegar e a pessoa não te olhar, olha para ele, ‘olha para mim sou eu que estou falando’, a pessoa não olha para mim, é muito nesse sentido de sempre achar que tem que respeitar o cara*” (Fala de Grada). Ela fala como isso é humilhante, e segue ponderando como o tratamento de mulheres é diferente do que de homens:

*Não sei se é real ou se sou eu que estou me sentindo daquela forma. Esse grupo de professores que atuam aqui no curso, tem alguns que tenho uma ótima relação, tem uma professora que sempre fala ‘nossa eu te admiro’, mas a maioria deles, principalmente os homens, coincidência ou não eles não me tratam... a gente não consegue ter uma relação boa. (Fala de Grada)*

Ela se questiona se é isso mesmo ou se ela que está se sentindo daquela forma, disse em outros momentos da entrevista que a fazem se achar louca, estressada, que trata as pessoas com mais rispidez. A violência a faz questionar a forma como ela é. *Lélia* também falou da questão do machismo, que homens tendem a cortá-la quando está falando, além de relatar: “*sou solteira, sou muito cobrada também. Estava procurando apartamento pequeno, meus colegas falaram ‘mas e se um dia você se casar? Não é melhor?’ Sempre procuro ser discreta, mas de uma forma ou de outra a gente é cobrada para cumprir o que se espera*” (Fala de *Lélia*). O controle sobre o estado civil e sobre o corpo – expresso na questão da gravidez, da maternidade<sup>63</sup> e da aparência da mulher, por exemplo, tudo é controlado pela sociedade. São pequenas violências que vem de formas sutis, como nesse relato da bell:

*Por exemplo, teve agora o Dia da Mulher. Aí, todo mundo mandando mensagem tal, no grupo*

---

<sup>63</sup> No período de escrita deste capítulo, aconteceram dois casos de múltipla violência: uma menina de 11 anos que foi coagida por uma juíza a seguir com uma gravidez fruto de um estupro, assim um casal poderia adotar. E uma atriz que doou uma criança fruto também de estupro, mas jornalistas descobriram e divulgaram as informações, assim a mulher acabou sendo julgada. Veja mais informações na reportagem ‘O que Klara Castanho e a menina de 11 anos de SC tem a ver com a caça às bruxas do século XVI?’ Leia em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-que-klara-castanho-e-a-menina-de-11-anos-de-sc-tem-a-ver-com-a-caca-as-bruxas-do-seculo-xvi/>. Acesso em 10 de jul. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*WhatsApp, vocês mulheres são ótimas mães, ótimas irmãs, ótimas, não sei o quê. Desconsiderando o fator profissional das mulheres, quanto que ali, no ambiente de trabalho, todas as mulheres estão trabalhando. E as meninas responderam de forma bastante reativa a isso. E somos excelentes profissionais. Também trabalhamos todas sem igualdade. (Fala de bell)*

Trabalhamos sem equidade, um fato vivenciado e relatado por todas as educadoras. *Audre* também fala sobre a misoginia espalhada no país, e que é difícil de romper: “*Muitas vezes a gente é obrigada a se calar, obrigada a abaixar o tom um pouco em relação à um funcionário masculino, enfim, e isto é uma realidade no Brasil*” (Fala de *Audre*). Ela é uma educadora que ocupa lugar de gestão de educativo. A instituição em que trabalha sempre foi dirigida por homens, ela não foi cogitada para os cargos nas muitas mudanças que aconteceram, todas por indicação. E completa (a respeito dos padrões estéticos sobre as mulheres): “*têm uma cobrança pela aparência muito mais determinante do que os homens, o que é também bastante desafiador para a gente seguir*” (Fala de *Audre*). A educadora *Catherine* também falou do machismo: “*achava que tinha que me esforçar triplamente para que a minha fala tivesse o mesmo tipo de credibilidade que um homem. Tenho que falar três vezes a mesma coisa que um homem só fala uma vez. Eu era a gerente que ganhava menos, aí eu acho que tem o marcador da educação*” (Fala de *Catherine*). A profissional se refere a um trabalho recente de gestão em um famoso museu do Sudeste. O marcador da Educação deve ser considerado sempre, principalmente interseccionado com gênero, visto que muitas vezes temos as remunerações menores nos museus, fato que carrega também o marcador de classe.

Outra questão relacionada ao machismo e sexismo está presente no relato das educadoras *bell*, *Lélia* e *Audre* sobre gordofobia. A pressão pela estética da mulher é maior que a dos homens: os educadores não mencionaram nada nesse sentido em suas entrevistas. *Lélia* diz: “*durante boa parte do tempo em que vivi em Palmas tenho travado a luta contra a gordofobia. Vivia de dieta, passava duas horas na academia, e todo mundo achava maravilhoso, cansei disso. Engordei para caramba nesse tempo de pandemia*” (Fala de *Lélia*). Há, na sociedade, uma exaltação do corpo magro, o padrão europeu que boa parte das mulheres brasileiras não correspondem. *Lélia* relatou que, nesse quesito, era melhor viver em São Paulo, onde não era tão notada. *bell* também ressaltou a questão do peso em sua resposta sobre

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

marcadores que excluem: “*Eu sou mulher preta. Agora estou um pouco acima do peso por conta da pandemia, então, sim são marcadores que me excluem*” (Fala de *bell*). ‘Um pouco acima do peso’ já determina uma exclusão para mulher que não é igual ao homem, em termos de trabalho, relacionamento, pressão familiar e outras experiências. *Audre* diz que já teve problemas de emprego por ser gorda, “*a gente sempre sofre esse tipo de diferenciação, né? Uma pessoa gorda é vista como preguiçosa, ociosa, como pouco ativa, né? [...] Aí é muito deprimente, associados a essa condição, né, da qual eu faço parte e muitas vezes sei que estou sendo julgada por isso*” (Fala de *Audre*). Esses marcadores relacionados a estética são importantes na Educação, ainda que sutis, visto que é uma área de maior contato com os públicos, espera-se um código de postura muito específico. A educadora *Catherine* entende que tem conseguido avançar na carreira por ter aprendido a lidar com esses códigos. Todas elas são mulheres negras, com exceção de *Audre*, e “por não serem nem *brancas* nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia *branca*” (Kilomba, 2020, p. 190).

Grande parte das educadoras entrevistadas não tem filho/a. *Grada*, que tem duas crianças, disse algo interessante na resposta à pergunta sobre a relação da maternidade com a prática: “*Alterou minha prática no sentido de eu entender melhor como a criança pensa, como eu posso conversar com a criança*” (Fala de *Grada*). Já *Ailton* disse, sobre ter filhos/as, o seguinte: “*tenho mais paciência fora do que em casa. Já atendi muito aluno, mais da metade das escolas da cidade e algumas do interior, mas com meus filhos não é muita paciência, apesar de estar na área de pedagogia*” (Fala de *Ailton*). Ele também afirma que tenta passar as informações da maneira correta, inclusive tem algumas “*peças históricas*” (como ele mesmo nomeia) em casa, e isso contribui. Por sua vez, *Aníbal* disse:

*No começo era mais ansioso para levar ele [o filho] no MASP em outras exposições, né? Mas é o que tem acontecido. Ido em exposições pequenas, mas que estão dentro do universo dele, né? Desse universo infantil, então a Mônica Toy, que teve uma megaexposição do Maurício de Sousa. Aqui a gente tem os grandes espaços. Em São Paulo, a gente tem esse **privilégio**, então normalmente o Sesi faz muitas exposições assim, né? (Fala de *Aníbal*, grifo nosso)*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

A fala dele se destaca por duas questões, pelo menos. Uma é que ele cita mais exposições especificamente infantis, e não necessariamente seriam só essas que a criança pode acessar, há outras mostras gerais em que é possível trabalhar com esse público. O outro ponto é: ele reconhecer o privilégio de São Paulo com muitas exposições, uma realidade realmente diferente de outros lugares. Nesse sentido, cidades com menor oferta cultural, como Goiânia, não têm essas exposições voltadas ao conteúdo tido como infantil. Esse público é, muitas vezes, maior por causa das escolas, mas as exposições geralmente não são pensadas para ele. É comum a pouca preocupação geral sobre o público-alvo das mostras. Se as crianças devem ir especificamente em exposições para sua faixa etária, em regiões que não têm essa oferta cultural, elas ficam sem opções. Sem falar que várias temáticas em mostras – que não são consideradas infantis – podem ser bem trabalhadas com crianças, isso é parte do nosso ofício. Também importante é um direcionamento melhor das exposições com os perfis de públicos que os museus recebem, o que é possível a partir de uma melhor integração entre educativo e curadoria, como falaremos mais no quarto capítulo.

O entendimento dos educadores na relação com os filhos e a atuação profissional demonstra um dos caminhos para compreender o machismo. Será que são menos cobrados? Além disso, a *Grada* demonstrou uma dificuldade com a maternidade durante a pandemia de COVID-19, o que não foi mencionado pelos educadores com filhos. Ela contou que, por vezes, no isolamento social, precisou revezar com o marido para dar conta das demandas de trabalho, casa e crianças. Interessante observar nas entrevistas, além do que é dito, também o que não é mencionado e quem não comenta sobre determinadas dificuldades. Sentimos uma ausência na fala dos educadores homens sobre eventuais pressões estéticas e na relação com filhos/as.

Outro ponto que chama atenção nessa reflexão sobre machismo, sexismo e suas consequências, é que muitas de nós temos poucas informações sobre o feminismo e pensamentos que podem nos ajudar no empoderamento. Um exemplo disso: “*Na verdade, eu nem sei o que seria o feminismo com marcadores interseccionais decoloniais. Eu não sei se eu estou apta a falar. Eu acho que eu não estou aqui para falar porque eu não sei nem o que é*”; relato da educadora *bell*, que se mostrou bem distante dessas teorias, e, com isso, não consegue falar com os públicos sobre o assunto. Já *Catherine*, em uma posição de gestão, diz: “*preocupação minha nas instituições, que não seja só falar disso, mas eu me sinto apta para*

*implementar políticas nesse sentido, de equidade de gênero nas equipes e programação. De que isso não seja só assunto, mas que seja um reflexo de como as instituições atuam”* (Fala de Catherine). São algumas gradações necessárias que observamos: entender esses temas para si, para o público e, depois, implementar como política na instituição em que atua.

Os homens demonstram dificuldade e confusão sobre essa questão de feminismos: *“Precisava ter mais educadoras aqui, com exceção dessa moça trans. Aí tive só a coordenadora que atua menos. Então é uma visão que fica bem afetada, justamente por causa do lugar de fala, como diria Djamila Ribeiro”* (Fala de Aníbal). Evidente que precisamos de mais mulheres onde ainda somos poucas, mas lugar de fala não se trata de mulheres falarem mais de feminismo do que homens. Como o antirracismo e outras causas, as questões de feminismos pertencem a todos, todas e todes. A autora bell hooks falou em seu livro: ‘O feminismo é para todo mundo’ (2020) como o patriarcado é prejudicial para mulheres e homens.

A educadora *Raewyn* relatou um episódio de censura que passou em um dos museus que trabalhou, mas não colocaremos a fala integral, para que haja menor risco de que ela seja identificada por pessoas que trabalham ou trabalharam no espaço. Ela mediou uma ação em uma rede social do Museu, se apresentou como de costume, falando de seu gênero, sexualidade, religiosidade, cor/raça, então a diretora interina da época quis cortar esse momento. *Raewyn* disse que se cortasse o início, teria que retirar toda a fala dela, assim, o vídeo ficaria muito recortado, por isso ele ainda está oculto. Ou seja, o público está impedido de ver a atividade por causa de censura. A apresentação de *Raewyn* não interferia em nada no conteúdo. Acreditamos que esse episódio tenha total relação com o período de censura que os museus federais estão passando nos últimos anos, além de ser também uma questão de gênero e sexualidade, devido aos marcadores da educadora.

O educador *Stuart* fez um relato sobre a importância da religião no entendimento de sua sexualidade,

*[...] processo de formação humana. A minha orientação sexual foi um conflito muito grande para mim e no candomblé encontrei acolhimento, o abraço mesmo das pessoas, não tem problema nenhum, você é o que é, em canto nenhum eu encontrava isso, nem mesmo na escola com uma psicóloga. Por isso que apesar de não ser uma pessoa praticante, eu sou muito grato. Se não fosse isso teria cometido uma besteira pelo sofrimento*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*que eu vivia naquele momento da minha adolescência, então me atravessa positivamente a minha crença (Fala de Stuart)*

O patriarcado e a colonialidade – com suas classificações – não permitem que sejamos livres para ser quem somos em nossa naturalidade. Os abrigos encontrados em momentos de conflitos internos tão sérios devem sempre ser exaltados. O mesmo educador falou mais especificamente sobre o marcador de sexualidade e de um trauma que marcou sua vida:

*Aquilo que te falei do contexto familiar foi muito forte, na escola muito forte, homofobia, uma marca muito forte na minha vida e que foi um trauma muito forte na minha adolescência, porque vivi um assassinato de um amigo e isso me marcou radicalmente. Me fechou bastante. Todos os crimes motivados por ódio têm uma marca de violência extrema. Então aquilo com 15, 16 anos foi um trauma absurdo para mim, para minha experiência de vida. Na hora de um adolescente que está descobrindo a própria sexualidade (Fala de Stuart)*

A educadora *Jota* também conta sobre suas vivências: mesmo a equipe do museu em que trabalha tendo sido preparada para recebê-la, “*existem episódios de transfobia sutis. Muitas vezes, as pessoas nem se tocam. Não deixo passar, aponto todos, faço meu processo de pedagogia travesti*” (Fala de *Jota*). E o público também comete transfobia, como erro de pronome, forma de transfobia ‘clássica’ que foi evidenciada no Big Brother Brasil de 2022<sup>64</sup> com a segunda participante trans em 22 edições do programa. O educador *Aníbal* também falou da experiência de ter colegas trans, que aumentou o diálogo e a necessidade de compreensão da equipe, principalmente por estarem em uma secretaria de cultura. Mas as duas pediram exoneração e ele diz não saber se foi por causa de preconceito:

*Pode ser que tenha ocorrido, o que a gente consegue observar, piadas sexistas, brincadeiras que não são brincadeira, sempre piada de mau gosto. Inclusive com pessoas que têm cargos importantes na Secretaria de cultura, né que deveriam, se pensam de determinada maneira não verbalizar por quê de repente você pode estar incorrendo um crime (Fala de Aníbal)*

---

<sup>64</sup> Transfobia no "BBB 22" acende alerta para discussão sobre o tema na TV. Disponível em: <<https://queer.ig.com.br/2022-01-22/bbb-22-rodolfo-e-eslovenia-casos-de-transfobia-com-linn-da-quebrada.html>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Como ele é homem e heterossexual, isso dificulta que ele perceba violências desse tipo ao seu redor, então isso ainda deixa uma incerteza para ele, as colegas trans não tiveram boa receptividade. É fundamental a gente pontuar como ainda é quase inexistente a presença de corpos trans como educadoras/es museais, como o questionário mostrou. Raewyn Connell registrou em seu livro ‘Gênero em termos reais’ (2016) que mulheres trans vão sofrer mais que homens trans, pois passam a carregar a exclusão por causa do gênero.

*Conceição* contou algumas dificuldades que vem passando por ter chegado aos 50 anos, ela tentou um processo seletivo fora da cidade em que mora e sentiu isso:

*Tinha uns 300 candidatos, era uma vaga na área de museologia, consegui passar e ficar entre as 25 primeiras pessoas, não tinha ninguém da minha idade entre esses. Percebi nas recrutadoras que teve aquela visão diferente em relação a mim. Quero ser avaliada pelo meu currículo e não pela minha idade, isso me preocupa. A gente sabe que tem muito preconceito com idade (Fala de Conceição)*

Ela segue dizendo que as pessoas pensam que é “*como se você não pudesse mais ser ativa e dinâmica com essa idade, o que é um preconceito*” (Fala de *Conceição*). Então perguntei se ela considera que a questão geracional é pior com ela por ser mulher. *Conceição* afirmou que não, pois o nosso meio é de maioria mulheres. Ela percebe um preconceito maior quando tem mulheres na gestão. O marcador da idade também opera de forma mais excludente nas mulheres. Silvia Federici (2019) fala em um de seus livros como as mulheres mais velhas são desconsideradas pela sociedade, já que não estão mais em período de reprodução. Mary Castro (2019, p. 219) também discutiu essa questão, ao dizer que “estereótipos culturais e econômicos [são] direcionados a cada ciclo de vida [...] a interação entre gênero e geração afeta em especial as mulheres”. Também conseguimos perceber na sociedade um questionamento maior com mulheres jovens, como se elas ainda não fossem capazes de ter conhecimento profissional. Passo por isso na minha prática como docente, especialmente vindo de homens e algumas mulheres mais velhas. Sendo assim, nós, mulheres, sempre parecemos estar em um não-lugar, sempre nossas ações são passíveis de questionamento.

Sobre os públicos, *Grada* acredita que o público visitante do museu em que trabalha é majoritariamente feminino; nas redes sociais, comprovadamente é. Segundo ela, muitas

famílias heterossexuais visitam o museu, mas na maioria das vezes essas famílias estão ali representadas por mãe, avó, tia e madrinha. Ela também conseguiu ver, pelo livro de visitantes, que, no período que ela analisou, a maioria das visitas é de mulheres. *Jota* nos contou que entre os grupos que o educativo mais se dedica são professoras para formação, e que são maioria mulheres. Como *bell* trabalha em um museu universitário, a instituição trata muito as questões de cor e gênero: de acordo com ela, há informações sobre como lidar com pessoas trans e LGBTQ+ em geral. A seguir, teremos uma abordagem intrinsecamente relacionada ao gênero: o debate de “raça”, onde, para nós, mulheres não brancas, “parece que estamos presas em um dilema teórico: é racismo ou sexismo?” (Kilomba, 2020, p. 94). Para a autora Grada Kilomba, a “raça” altera mais as relações de poder do que o gênero. E podemos confirmar essa visão, em nosso país machista, mas ainda infinitamente mais racista, que exclui da sociedade, de forma sistêmica, pessoas não brancas, sobretudo indígenas.

### **3.3. – Sou negro/a? Branqueamento, colorismo e outras questões inerentes ao racismo estrutural no Brasil**

*[sou] pardo, algumas pessoas dizem que sou branco e isso gera um desconforto. O branco se pega sol fica igual um camarão e eu não, fico preto, fico escuro. Não sei como estou aparecendo no seu vídeo, mas sou pardo. Aí entra naquela questão da gente se autodeclarar, mas as pessoas não reconhecem. No processo seletivo do doutorado me questionaram ‘porque você está entrando como pardo?’, ‘Olha, porque sou pardo’, é simples assim, não tenho que explicar. (Fala de Itamar)*

É possível ver na fala do educador a reafirmação da autodeclaração, dando uma explicação didática sobre como saber se somos negras ou brancos. Muitas vezes, o branqueamento que opera em nossa sociedade invisibiliza essas diferenças, assim, acabamos por nomear de “moreno” quem “não é branco”. Isso é abordado na música de Emicida, em ‘Ismália’: “*Ela quis ser chamada de morena. Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena*”. A educadora *Lélia*, por exemplo, disse o seguinte sobre sofrer preconceito: “*tenho parte da família negra, meu pai é moreno escuro, digamos assim, eu tenho o cabelo bem crespo. Uma coisa que eu sempre vivi muito com aquela coisa de ir ao cabeleireiro e as pessoas já me perguntaram logo se eu não ia alisar, agora é pintar e alisar, por causa dos*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*brancos*” (fala de *Lélia*, grifo nosso). Moreno escuro deve ser negro, e até de pele retinta. A autora Mary Castro (2019) trabalhou com entrevistas de empregadas domésticas sindicalistas de Salvador e categorizou as respostas de maneira parecida com a presente tese, a partir dos marcadores sociais da diferença. Na questão de raça, ela percebeu que

aquelas que nas estatísticas oficiais seriam classificadas de pardas referem-se a si próprias como ‘marrom’, ‘escura’, ‘clarinha’, ‘claramente’, ‘um pouco escurinha’, ‘clara’ e ‘marrom clara’, ‘não muito escura’ ou ‘morena’ [...] em vez de uma diferenciação aguda entre negros e brancos, um contínuo de cores é estabelecido. (Castro, 2019, p. 222).

Eu fui chamada de morena a vida toda, e me reconhecia assim, demorei a entender que minha pele não é branca, e que o outro lado se chama negra. Esse é um tópico que foi sendo pensado na medida que as educadoras tocavam nesse ponto de formas muito variadas e se questionando ou contando questionamentos. Em suas falas, elas relatavam o racismo cotidiano, que

não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que ‘poderia ter acontecido uma ou duas vezes’ –, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (Kilomba, 2020, p. 215).

A autora Grada Kilomba, segue ressaltando que o racismo “nos coloca de volta em cenas de um passado colonial – colonizando-nos novamente” (Kilomba, 2020, p. 224). Quando as pessoas precisam falar sobre sua cor, como em uma descrição<sup>65</sup> para pessoas com deficiência visual (Machado, 2021), tendem a ter dúvida sobre sua cor, sua identidade invisibilizada pela mesma sociedade que criou o negro. *Lélia* diz que seus cabelos crespos são um marcador de ancestralidade<sup>66</sup>, são assim porque os avós eram assim. E conta que é questionada: “*Teve uma época que era assim, as pessoas alisavam. Agora entrou na moda. É uma coisa que me marcou*

---

<sup>65</sup> Ainda precisamos avançar nesse debate, para contribuir, indicamos a *live* ‘Questões étnico-raciais na audiodescrição’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=coYPgW7dWdc>>. Acesso em: 27 do **mês da consciência negra** de 2022.

<sup>66</sup> Ver mais em: ‘Por que o cabelo é tão importante no movimento negro’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kH-bxSrBTz8>>. Acesso em: 27 do **mês da consciência negra** de 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*muito. Como a minha pele é razoavelmente clara, as pessoas estranham quando eu falo desses traços, dessa herança, quando demonstro isso*” (Fala de *Lélia*). Essa questão da moda, que a autora mencionou, tem relação com o movimento de colocar os cabelos enrolados e crespos no padrão da sociedade capitalista<sup>67</sup>: agora eles precisam ser definidos, e logo, há uma infinidade de produtos vendidos para isso. Embora sejam bons para quem não tem cabelo liso, ainda não alcançamos uma liberdade capilar, especialmente para mulheres negras. Cabe refletir que o racismo presente nos questionamentos quanto ao cabelo enrolado e, especialmente, crespo, recaem mais sobre as mulheres negras, como mencionamos, depois sobre os homens negros, que também passam por episódios nesse sentido, enquanto, para homens brancos, e mulheres também, os episódios de cobrança/exigência nesse sentido tendem a ocorrer com menor frequência. Para pensarmos mais sobre o tema, cabe citar o trabalho de Rafael de Abreu e Souza: ‘Deixa meu cabelo em paz e outros contos sobre Arqueologia do Racismo à Brasileira’ (Abreu e Souza, 2020).

A educadora *Catherine* me chamou a atenção quando chegou na entrevista com o cabelo escovado; eu a conheço e sei que ela geralmente usa seus cabelos naturais (entre o ondulado e enrolado). Então, ao longo da entrevista, sobre os marcadores que atrapalham na busca de emprego, ela terminou a resposta dizendo: “*Tem reuniões como hoje que eu escovo o cabelo, sei que tem diferença de tratamento*” (Fala de *Catherine*). O racismo estrutural opera das formas mais variadas e surpreendentes possíveis – conforme definições a partir de Grada Kilomba –, como uma exclusão de pessoas negras de estruturas sociais e políticas. Essas formas comuns numa sociedade de racismo estrutural privilegiam “manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” (2020, p. 77). Para que essa exclusão não aconteça, temos que nos submeter aos códigos racistas da sociedade. *Aníbal*, por exemplo, contou que “*Tem a questão da autodeclaração, né, muitos colegas de trabalho optam por branco ou pardo por conta do preconceito mesmo, não admite. Uma coisa que nunca vou conseguir sentir essa coisa do racismo, então ele considera branco ou pardo para ser mais ou menos aceito*” (Fala de *Aníbal*).

---

<sup>67</sup> Vale mencionar aqui a Drag queen Rita von Hunty, nome artístico de Guilherme Terreri Lima Pereira, que é professor e YouTuber com seus vídeos no canal ‘Tempero Drag’. No vídeo ‘Quem pode ter família? Parentesco Hetero’, Rita fala sobre as classificações do capitalismo e patriarcado, que absorve esses grupos sociais em seus padrões, como as pessoas LGBTQ+ que, para serem aceitas, precisam se casar, aderir à monogamia etc. Isso acontece com os cabelos enrolados e crespos absorvidos pelas marcas de cosméticos.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

O educador *Ailton*, na resposta sobre marcadores que excluem ou privilegiam, fez uma reflexão sobre sua própria cor. Entende que não é preto, não sofre preconceito ou críticas por seu perfil étnico-racial; todavia, ele presencia alguns episódios, por ter amigos negros, então ele diz que não sabe se chama de preto ou negro. Percebe que as pessoas pretas sofrem mais preconceito que ele, que se encara como pardo, como está no trecho no início do tópico. O educador *Stuart* também contou seu dilema, por se ver em um limbo. No que diz respeito à questão racial, ele aponta: “*não me identifico como uma pessoa branca, sempre me identifiquei como pessoa branca. Mas na longa experiência da minha vida, fui percebendo que na verdade não era bem assim, minha mãe é negra por exemplo*” (Fala de *Stuart*). É lamentável que o branqueamento opere dessa forma, trata-se de uma pessoa que tem traços que não são europeus, como também disse o *Ailton*<sup>68</sup>.

Sobre racismo nomeado como tal, a educadora *Jota* relatou algumas questões que tem vivido no museu em que trabalha há poucos meses, além de dificuldades quando precisa buscar emprego. Já na primeira pergunta, ela contou como a questão racial é importante em sua vida e em suas pesquisas. Ela esteve, por exemplo, durante a pandemia de COVID-19, no Sul da Bahia, para entender mais sobre onde “*os negros e negras das regiões de Minas [seu Estado de origem] desembarcavam, nos portos da Bahia para depois descer por dentro dos estados para executar a mineração*” (Fala de *Jota*). No Museu em que trabalha atualmente, a coordenadora precisou fazer uma conscientização na equipe antes de sua chegada, mulher trans e negra. Então, quando perguntei sobre marcadores que excluem ou privilegiam, ela falou das vagas de emprego, que, quando não é para seus marcadores, ela é excluída. Já quando é para pessoas trans, através da plataforma ‘TransEmpregos<sup>69</sup>’, por exemplo, ela já pode ser *privilegiada*, de acordo com ela. Mas isso não é, de fato, um privilégio, tanto que ela segue contando que, em um “*meio embranquecido, no meio branco, mesmo sendo recortada para pessoas trans, eu vou sofrer o racismo [...] Ou se for o contrário, se for uma vaga dentro de um meio negro [...], mas que não seja recortada para pessoas trans, provavelmente eu vou enfrentar a transfobia*”.

---

<sup>68</sup> Trazendo novamente o reality show ‘Big Brother Brasil’ para o debate, na edição de 2021, um grupo de participantes retintos questionaram a negritude de outro participante que se autodeclarou negro. Ver mais em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/tv,bbb-gilberto-tem-negritude-questionada-por-nego-di-e-karol-conka-e-equipe-se-posiciona,70003606440>>. Acesso em 13 jul. 2022. Além disso, vale destacar as discussões possíveis a partir de cenas do filme ‘Bacurau’, onde pessoas de pele brancas não são reconhecidas pela branquitude estrangeira devido aos traços.

<sup>69</sup> Ver mais em: <<https://www.transempregos.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Ainda, ela fala sobre acreditar “*que o financeiro ele impacta muito na saúde mental de pessoas negras e LGBT. Então como estou bem colocada no mercado de trabalho, consigo organizar para cuidar da saúde mental*” (Fala de Jota). Ter segurança financeira, com toda certeza, impacta nossa saúde mental, como uma educadora mencionou no questionário e trouxemos tal dado para o capítulo anterior. Jota e Raewyn enfatizaram isso, essa questão financeira, ainda mais especificamente para o público tradicionalmente excluído.

Quando Jota estava falando dos públicos, ela chamou a atenção para isso, disse que o museu em que trabalha tem um olhar mais voltado para alguns grupos: escolar, professoras para formação, ONG’s e outros. Então ela fala: “*Pensando que alunos de escolas particulares são, na maioria das vezes, brancos, com renda maior, né? Alunos de escolas públicas geralmente são mais racializados*” (Fala de Jota). Para quem é educadora e tem esse olhar mais atento a essas diferenças, sabe-se que há um abismo entre as várias características de escolas particulares para as públicas, especialmente se trabalhamos em um museu de arte. A educadora ainda relata: “*Falas racistas, não se entendem enquanto falas racistas. Isso, independente se a pessoa branca, se a pessoa negra. É o processo que a gente faz, de letramento racial*” (Fala de Jota). A autora Grada Kilomba refletiu sobre isso: “o sujeito negro se encontra forçado a se identificar com a branquitude, porque as imagens de pessoas *negras* não são positivas” (2020, p. 154). Daí a impressão de que, muitas vezes, a sociedade branca quer impor que pessoas negras também são racistas; com efeito, ao classificá-lo na norma racista, ele normaliza a prática, de onde se populariza essa percepção de que ‘até negros são’ [no caso, racistas], quando, na verdade, nascemos em uma sociedade em que se assumir pessoa negra exige coragem, sobretudo (mas não só) para confrontar a hegemonia branca, que tende a invisibilizar com pardo, moreno, mestiço, entre outras nomenclaturas possíveis. É comum certo “bombardeio” de mensagens de que a *branquitude* é tanto a norma quanto superior, conforme apontam Kilomba e Fanon<sup>70</sup>. Isildinha Nogueira também trabalhou esse tema, falando sobre o Brasil:

o negro no seu processo de tentar se constituir como indivíduo social, desenvolveu um horror a se identificar com seus iguais, pois estes representam, para ele, o retorno de um sentido insuportável, que tenta recalcar: a gênese histórico-social de sua condição de negro, que o remete ao estatuto de

---

<sup>70</sup> Podcast sobre a obra do autor, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/03/obra-de-fanon-questiona-identitarismo-branco-afirma-pesquisador.shtml> Acesso em: 30 jul. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

‘peça’ [...] como resposta, o negro desenvolve uma identificação fantasmática com a classe dominante, cujo emblema é o ideal imaginário da brancura (Nogueira, 2021, p. 58)

A sociedade dominante, que também podemos chamar de branquitude, “oferece-lhe um paradigma – o da brancura – como lugar de identificação social [...] o negro vive cotidianamente a experiência de que sua aparência põe em risco sua imagem de integridade”. (Nogueira, 2021, p. 67). A educadora *Jota* combate ao racismo, pois tem total abertura para fazer isso no museu, mas são “*várias reações desde aceitação e de agradecimento até a de choque mesmo e transtorno. Pessoas que choram, tem pessoas que entra em prantos mesmo*”. Interessante trazer a concepção que são “padrões infantis de comportamento como ficar mal-humorada, irritada, ofendida ou chorar permanecem disponíveis como defesa para não lidar com a informação [...] comportamento imaturo, tornando-se novamente a personagem central que precisa de atenção” (Kilomba, 2020, p. 123). Importante sempre ressaltar que é preciso parar, inclusive com as desculpas<sup>71</sup>. De acordo com *Jota: é preciso não fazer*, não reproduzir essas falas e atitudes racistas e transfóbicas. Pois “*Também cansa muito, sabe? Tem que lidar com isso sempre, sempre*” (Fala de *Jota*).

Sobre os públicos, a *Grada* falou um pouco de alguns marcadores. Em relação à cor, ela entende que é “*tranquilo*” para ela e os mediadores, visto que “*os jovens que já vem com essa questão do racismo mais trabalhada, acredito que em relação a cor é tranquila, receber as pessoas do mesmo jeito, uma coisa que você tem que estar preparado é, se tu assistir uma situação de racismo, como é que você se posiciona, a gente não pode deixar*” (Fala de *Grada*). Essa preocupação é importante, pois é um museu no interior do Rio Grande do Sul, onde a população é predominantemente branca, segundo dados de 2019, 79% das pessoas<sup>72</sup>. Ainda que seja de autodeclaração, é uma porcentagem alta, se comparada ao restante do país. A educadora reconheceu seu privilégio branco.

---

<sup>71</sup> Como aconteceu no início de dezembro, quando Luciano Huck (apresentador branco de um programa popular brasileiro) perguntou a um participante qual a frase dita pelo norte-americano George Floyd antes de ser assassinado, em 2020. No programa seguinte pediu desculpas dizendo "estar cada vez mais consciente do quanto devo evoluir no letramento antirracista". Disponível em: <https://www.opovo.com.br/vidaarte/2022/12/11/luciano-huck-se-desculpa-ao-vivo-por-pergunta-sobre-george-floyd-no-domingao-erro-grave.html> Acesso em: 14 dez. 2022.

<sup>72</sup> Disponível em: <<https://dee.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/18175612-relatorio-tecnico-dee-panorama-das-desigualdades-de-raca-cor-no-rio-grande-do-sul.pdf>>. Acesso: 05 jul. 2022.

*bell* falou sobre a ausência das pessoas negras onde trabalha: “*Questão de cor eu não noto muito. Assim, eu não vejo muito a presença de pessoas negras muito frequente*” (Fala de *bell*). Quando pessoas negras estão presentes, ela não identifica racismo, porém, podemos refletir os motivos dessa ausência, imbricados com o racismo institucional do museu em que atua, como definiu Kilomba (2020, p. 77 e 78), conceito explicitado no primeiro capítulo. A educadora *bell* também contou que estão com um aluno de pós-doutorado que tem posicionamentos machistas e até racistas, razão pela qual ele é rejeitado. Infelizmente, essa é uma forma complexa de lidar com crimes, como o racismo. A postura desejada é aquela adotada na instituição de *Jota*, onde há abertura para apontar posicionamentos problemáticas, e essas violências serem trabalhadas, para que possamos sonhar com um futuro sem esse tipo de atitude. No tópico seguinte, trabalharemos as dificuldades de inferir sobre o marcador de classe.

#### **3.4. – O desafio de trabalhar com o marcador de classe**

*Acredito que hoje, agora 2022, hoje, 16 de maio, de certa forma, a minha vida é um pouco mais estável do que já foi*  
(Fala de *Raewyn*)

Dos marcadores sociais usualmente mais estudados – gênero, cor/raça e classe –, este último é o mais difícil de apurar. Contudo, tanto no questionário quanto nas entrevistas, tivemos perguntas que contribuíram para essa reflexão entre as educadoras. É importante refletir que “na alquimia das categorizações, nem o conceito de classe se reproduz na íntegra” (Castro, 2019, p. 2015), ele está sujeito a reapropriações. Outro entendimento da autora que nos interessa é: “a classe substancia-se em gênero e em raça, assim como gênero e raça são filtrados por posições e relações de classe. A estrutura de classe que produz e onde se reproduzem os pobres não é uma dimensão paralela, e sim palco das relações de raça e de gênero” (2019, p. 230). É a interseccionalidade entre esses três marcadores, entre outros, que nos interessa aqui.

Algumas questões chamaram nossa atenção, não só nas perguntas específicas do assunto. Na questão sobre a escolaridade de pai, mãe, avô, avó e tios/as, por exemplo, que não pode ser tão explorada no questionário, foi aprofundada nas entrevistas: conseguimos falar melhor com as educadoras sobre essa pauta. A maioria não tem pai e mãe com graduação, tampouco avô e avó. A pós-graduação é ainda mais rara para pai e mãe, inexistente para avó e avô. Tias e tios estão mais ou menos junto da geração e da condição dos pais e mães. O educador

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*Itamar* tem tia com doutorado, um dos únicos. *bell* tem uma tia com pós-graduação e uma avó faleceu analfabeta. *Catherine* também teve avó paterna que não sabia ler, pai e mãe não têm graduação, e ela é a primeira da família paterna a alcançar isso. O educador *Stuart* contou que a mãe “*parou de estudar porque foi trabalhar como empregada doméstica, aí ela foi impedida de estudar pela família, foi para cidade para poder estudar, mas não pode*” (Fala de *Stuart*), então terminou o fundamental com ele.

Uma avó do educador morreu analfabeta, ele e a prima tentaram ensinar, mas ela já era bem idosa. Então “*Isso me marca muito também, porque toda vez, inclusive, que eu escrevo um trabalho, está no meu TCC do ensino médio, na graduação, mestrado, porque ela sofreu por não saber ler e escrever*” (Fala de *Stuart*). Ela disse para ele que o que mais queria era saber poder ler e pegar um ônibus sozinha. Mas infelizmente “*O acesso à educação na roça é escasso, ela vivia em um contexto muito machista*” (Fala de *Stuart*). Lembramos do curta-metragem ‘*Vida Maria*’<sup>73</sup>, um projeto reconhecido no ‘3o Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo’. Tal curta-metragem conta a história de Maria José, uma menina de cinco anos de idade que é levada a largar os estudos para trabalhar, enquanto isso, cresce, casa, tem filhos e envelhece.

A geração de *Jota* é a primeira de sua família a chegar no ensino superior. Para a geração de avós e avôs a educação formal praticamente não existiu. Pai e mãe conseguiram cursar até o ensino médio. *Raewyn* teve uma avó merendeira, como a minha bisavó e como a mãe de *Aníbal*. A mãe de *Raewyn* vivia, na infância, com a família em uma fazenda que o pai cuidava, mas ele morreu cedo, e elas tiveram que sair. Então ela foi colocada em um internato de freiras; segundo ela, a mãe sempre contava essa história triste. O colégio era dividido entre as estudantes que pagavam e as bolsistas, que “*só podiam assistir às aulas depois de fazerem todas as tarefas. Então, depois de limpar os banheiros de arrumar as camas delas e das meninas ricas, quando elas terminavam de fazer tudo, ela já estava terminando, elas não conseguiam assistir as aulas*” (Fala de *Raewyn*). Ela também tem uma avó que não terminou os estudos e tem dificuldades com as regras do português, então fica com vergonha nas datas comemorativas “*ela dá um cartãozinho e fica assim ‘vovó não sabe escrever’*” (Fala de *Raewyn*). Nas gerações de avó e avô, geralmente este último era o que estudava mais, quando

---

<sup>73</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4) Acesso em: 04 jul. 2022.

isso acontecia. Foi assim na família de *Raewyn* e *Stuart*, por exemplo. Em meio a esses relatos, destacamos que o pai de *Audre* tinha ensino superior, falaremos mais disso a seguir.

A educadora *Grada* tem casa própria, financiada, como *Lélia* e *Audre*, e frisa algo bem importante: “*Eu só tenho essa vida mais confortável porque sou concursada de uma universidade federal, tem outros museólogos que estão sem emprego, consegui ter essa vida mais confortável porque sou concursada. Se eu trabalhasse particular teria uma vida bem mais difícil*” (Fala de *Grada*). Conforme já foi mencionado no capítulo anterior, a questão do desemprego na área da Educação museal e Museologia é algo que precisa ser trabalhado com urgência.

Sobre a condição financeira ao longo da vida, *Itamar* disse que “*era outra realidade de uma criança nos anos 90 em Recife, os governos de FHC não foram bons para o Nordeste*” (Fala de *Itamar*). Ele estudou em escolas particulares mais caras e depois em outras mais em conta. Nas palavras dele: “*Meus pais não deixavam transparecer uma insegurança econômica, mas meu pai estava sempre calculando coisas em planilhas, foi por muito controle que a gente não teve uma infância mais desconfortável, nada esbanjando*”. Essa organização financeira chamou a atenção, ela é rara, pois não somos ensinadas a tê-la. Minha família, por exemplo, não teve: foram incontáveis as vezes que íamos passear, mas, por falta de organização, só descobríamos indo para o passeio, que não tínhamos mais dinheiro, então havia a frustração de voltar para casa. Não era um trabalho fixo com salário todo final de mês, era muito instável, como relatou *Raewyn*. Outro ponto que ressalta uma condição melhor de *Itamar* é: durante a graduação, já em São Paulo, ele tinha a morada da tia e o plano de saúde pago pelos pais. Sobre sua situação atualmente, ele afirma: “*os preços subiram e o salário não acompanha. O aluguel antes era um pouco mais dentro do orçamento, morava mais perto do trabalho. Não que está totalmente difícil hoje, mas aperta, mais de 1/3 do orçamento está comprometido*” (Fala de *Itamar*).

*Lélia* viveu em uma década especialmente difícil: “*Minha infância foi nos anos 80, que foi um período realmente complicado na vida Brasileira, em vários sentidos. Meu pai perdeu o emprego algumas vezes*” (Fala de *Lélia*). O pai só conseguiu se formar em Direito depois das filhas. *Conceição* também demonstra dificuldades financeiras, logo no início da entrevista falou que sempre trabalhou porque precisa. E aguentou cerca de quatro anos sem

férias em um museu por causa da necessidade de estar empregada. Ela disse que a geração anterior à dela não se preocupava em se formar, já ela (e as irmãs) sim. Porém, é preciso refletir que, até poucas décadas atrás, a formação superior era ainda muito restrita, mais do que é hoje, ela não se mostrava como uma opção para pessoas de classe baixa. A educadora morou na Inglaterra e diz que, lá, “*qualquer função que você exerça você está bem, tem uma vida interessante, uma vida boa*” (Fala de *Conceição*), bem diferente do nosso país. Ela se mostra insatisfeita com a remuneração no Brasil e na área, “*Aí voltei para o Brasil e fui trabalhar com museus e Educação, isso mudou muito, que é muito mal pago. Estou pensando em uma mudança de carreira*” (Fala de *Conceição*). Ela completa afirmando que nós, educadoras, além de sermos mal remuneradas, ainda não somos respeitadas. A falta de respeito com o nosso ofício é um dos motivos da nossa má remuneração, diretamente relacionado à questão de gênero.

*Catherine* fala sobre o período difícil que teve na graduação: “*Fazia bijuteria para me manter, tinha ajuda da minha mãe, não dos meus pais, da minha mãe que trabalhava e bancava esses primeiros momentos da faculdade, mas eu fazia de um tudo, mesária de eleição de sindicato que ganhava um dinheiro*” (Fala de *Catherine*). É importante marcar a ajuda da mãe, e não dos pais: as mães, muitas vezes, chefiam a família, se virando com as contas e tarefas domésticas, além de contribuírem para a formação das/os filhas/os. Eu tive bolsa praticamente a graduação inteira, mas, como o valor é baixo, quando não estava em estágio, vendia bombom na universidade. *Catherine* não teve assistência estudantil, diz que era outra época das políticas públicas (que recém estavam se transformando); ela entrou na graduação no ano que Luiz Inacio Lula da Silva ganhou a eleição, conforme lembrou durante a entrevista.

Já no mestrado, *Catherine* teve bolsa: “*inclusive é isso, demorei, não emendei, fiquei dois anos me preparando, porque eu tinha que estar entre os primeiros lugares para ter bolsa, porque na UNIRIO a bolsa é por mérito, não existia ainda critérios sociais de bolsa*” (Fala de *Catherine*). Sem a bolsa, ela não teria conseguido ir para o Rio cursar um dos únicos mestrados em Museologia disponíveis na época. Cabe ressaltar que a educadora reproduziu uma ideia que reflete pouco a realidade, uma vez que mérito não existe nesse entendimento: para ter acesso a bolsas, nesse caso, é preciso estar entre as primeiras colocações na seleção. Essa classificação da colonialidade tende a privilegiar *sujeitos brancos*, abastados que tiveram melhores condições e acesso a estudo de qualidade. Entre as pessoas entrevistadas, por exemplo, tivemos algumas que

tiveram acesso ao ensino particular e outras que cursaram ensino público. Então, aqui, também cabe a definição da autora Grada Kilomba (2020) para racismo institucional, bem como outras formas de preconceito, visto que uma das etapas desses processos de seleção é a entrevista, um momento subjetivo em que professores (masculino proposital), em sua maioria brancos, definem uma nota para compor com as demais de prova e projeto, a depender do edital de seleção. No entanto, essas notas nem sempre são objetivas, pelo conhecimento da pessoa; e, mesmo que fossem, vale mencionar o que discutimos anteriormente: esse conhecer pode ser mais efetivamente possibilitado pelos marcadores que privilegiam. Não quer dizer que ela não tenha conhecimento, que não seja difícil ingressar no mestrado com bolsa, só é mais desafiador para pessoas negras e/ou com outros marcadores excludentes. Um exemplo de questão presente nessas entrevistas é se a pessoa conseguirá se dedicar ao mestrado ou doutorado integralmente. Quem precisa trabalhar, tende a não conseguir essa dedicação exclusiva, e isso pode impedir que tenha nota que contribua com sua aprovação.

*Stuart*, que iniciou a graduação depois, já conseguiu ter diversas bolsas, precisava delas por morar fora da cidade de origem e os pais não terem condições de mantê-lo integralmente. No Rio, também para o mestrado, buscou formas de melhorar sua renda principal, que também era bolsa. Ele, então, prestava serviço onde morava, para ter abono no aluguel. *Jota* também teve todos os auxílios possíveis durante a graduação, diz que veio de uma família empobrecida, de negras e negros. Agora, no mestrado, está trabalhando; antes, contou com a ajuda de amigos/as e da orientadora. Esse apoio de orientadoras acolhedoras como essa (e como a minha) são fundamentais para que pessoas de origem menos privilegiada consigam alcançar determinados espaços. E essa assistência, por parte de professoras/es, costuma vir mais de pessoas que também tiveram origem em grupos minorizados.

Sobre a estabilidade atualmente, *Catherine* tem uma vida mais confortável. Ela teve uma ascensão de carreira nos últimos anos, apesar da crise, mas é MEI, então não tem direitos trabalhistas. É um caso semelhante ao de *Raewyn*, que era CLT, no momento da entrevista, e por isso tinha acesso a plano de saúde, por exemplo. *Catherine* completa que: “*Nos últimos cinco anos vem tendo um aumento, mas é difícil pensar isso porque hoje ganho mais, mas antes eu tinha direitos trabalhistas, então é hipocrisia dizer que nada mudou, mas é também otimista,*

*se eu for fazer uma conta mudou pouco*” (Fala de *Catherine*). Nas experiências anteriores que ela teve, não atuava em cargos tão altos como agora, mas tinha direitos mais assegurados.

Nas palavras de *Audre*: “*Não, não trabalhava, não tinha bolsa na graduação. Os estudos eram meu querido pai, fazer um sacrifício do cão para pagar os estudos*” (Fala de *Audre*). Cabe apontar que o pai da entrevistada era cirurgião dentista, em uma época que a graduação era muito restrita a uma parcela da sociedade, como já mencionamos neste tópico. Ou seja, essa educadora vivenciou uma experiência muito distinta da sua geração, uma vez que pais e mães de outras entrevistadas, mais novas, não tinham graduação. Ela mesma disse que já está com quase 60 anos e, por isso, é de uma geração que não tinha tanta formação. A *Conceição*, por exemplo é 10 anos mais nova, e falou que só na geração dela que a família acessou o ensino superior.

Outro detalhe que ela trouxe, que mostra a sutileza da questão de classe, e que influenciou em sua realização profissional, visto que trabalha na área, é: “*eles tinham era interesse por artes. Tanto assim que me levavam em museus e exposições de arte desde pequena*” (Fala de *Audre*). A convivência específica das educadoras com arte desde a primeira infância não foi perguntada diretamente, mas nenhuma delas contou dessa proximidade desde nova. Isso ocorreu também com *Stuart* e *Catherine*, que acessaram a cultura só a partir de outros meios, já com mais idade, e longe de seus bairros de origem. Eu também não tive acesso a museus, por exemplo, na infância e adolescência, somente por meio de duas visitas com a escola. Ao ser perguntada sobre as avós e avôs, ela respondeu: “*minha avó por parte de mãe veio fugida da Rússia. Pelo amor de Deus, vieram para plantar café*”. Sobre a condição financeira ao longo da vida, esta foi a resposta: “*Meus pais sempre foram bastante cuidadosos nesse ponto e tiveram sorte também, né?*” (Fala de *Audre*). Como já mencionado anteriormente, a educadora gozou de um privilégio, o qual sabemos que não é sorte, mas sim uma estrutura social racista que privilegia pessoas brancas e de origem europeia.

A educadora ainda destacou, sobre sua condição atual, que é também reflexo da estrutura familiar e social da qual é fruto: “*Não acho que seja o caso da maior parte dos educadores. Eu tô num nível de coordenação, que é muito diferente dos educadores que trabalham no cotidiano, tá?*” (Fala de *Audre*). Disse para a educadora durante a entrevista que é sabido que a realidade de São Paulo, especificamente da capital, difere substancialmente do

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

restante do país, especialmente desse lugar de coordenação que a educadora ocupa há anos. Entretanto, o salário das profissionais que lidam diretamente com o público, mesmo na capital paulista é baixo, como foi possível ver em uma vaga aberta em uma instituição no mês de maio de 2022. A remuneração era de R\$ 2.320,00, com vale refeição ou alimentação de R\$ 181,00, o que dificulta a manutenção de uma educadora na cidade de São Paulo, com um dos custos de vida mais caros do país e do mundo, na 168ª posição, a frente de todas as demais cidades brasileiras<sup>74</sup>.

A profissional diz que, mesmo estando na instituição há anos, não consegue mudar esse cenário como gostaria. Como o educador *Itamar*, *Audre* disse: “*Acho que achatou salário de todo mundo nesses últimos tempos, isso é fatal, né? Não tem muito por onde fugir. Mas acho que para educadores essas tratamentos foi ainda mais dolorido, porque os valores de remuneração, são muito baixos, eu considero pelo menos muito baixos*” (Fala de *Audre*). O educador *Stuart* disse que os museus no estado em que ele trabalha são geridos por organizações sociais (OS’s), como o museu em que atua *Audre*, em outro estado. E isso é um grave problema, como classificou o educador, pois tira a possibilidade de concurso público, por exemplo. De acordo com as autoras Almeida *et al.*:

No caso das instituições públicas geridas por Organizações Sociais não há vínculo de servidores públicos, assim como no caso das instituições privadas e mistas. Este cenário que vem se configurando tem contribuído para a precariedade de contratos de trabalho e para uma oscilação no número de prestadores de serviço no cotidiano do museu, o que pode gerar um certo desconhecimento da própria estrutura do museu, como ficou patente a partir das respostas dissonantes apresentadas no questionário. (2021, p. 237).

*Aníbal* que trabalhou na capital paulista, como *Audre*, fala da dificuldade de buscar emprego na educação: “*na Pinacoteca ou Museu de Arte Sacra, surge a vaga e você acha que tem perfil, envia o currículo, mas eles nem respondem para dizer se você tem perfil ou não*” (Fala de *Aníbal*). Isso que foi relatado acontece com frequência: quem está nessa área, e não é

---

<sup>74</sup> Ranking das 227 cidades mais caras do mundo tem 5 brasileiras. Disponível em: <[Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais,  
Educação e Administração Departamento de Museologia](https://investnews.com.br/economia/cidades-mais-caras-do-mundo-2022/#:~:text=O%20ranking%20das%20cidades%20mais,e%20Belo%20Horizonte%20(210%C2%AA)>”. Acesso em: 25 jul. 2022.</a></p></div><div data-bbox=)

servidora, pena muito procurando emprego a cada vaga que surge, fora aquelas com remuneração muito baixa, e ainda as chamadas que nem se dignam a informar o salário, como se fossemos trabalhar de graça. O educador segue comentando: “*A remuneração é péssima, até da Bienal que tem um educativo muito bem formado*” (Fala de Aníbal), e ainda cita a gestão de OS’s como um dificultador.

*Raewyn* passou por um período especialmente difícil nos últimos anos. Foi uma das milhares de educadoras demitidas na pandemia de COVID-19. Pelo menos era uma vaga CLT, então recebeu a rescisão e o seguro-desemprego; graças a isso, ela não passou ainda mais dificuldades. Infelizmente, ela perdeu a mãe, que era a principal fonte de renda da casa, concursada, mas a Prefeitura cortou o salário logo após o falecimento, por COVID-19. O pai recebe a pensão, que é metade do salário dela, e que demorou a sair. Depois de relatar muitos altos e baixos, ela disse, conforme vimos no trecho destacado no início do tópico, que está mais estável neste momento. É dessa forma que nossa vida de educadora se dá: depende do momento que estamos vivendo. Amanhã pode vir uma nova pandemia e sermos demitidas, ou o contrato pode acabar depois de amanhã, e ainda demorarmos a encontrar nova colocação profissional. *Raewyn* ficou mais de um ano sem contrato CLT: depois do seguro-desemprego, só estava conseguindo contratos temporários ou MEI. Como vimos no capítulo anterior, as vagas temporárias tendem a ter carga horária e remuneração menor.

Sobre os públicos, a *Grada* percebe que os do verão são mais elitizados, porque não é todo mundo que tem dinheiro para a praia. Mas, de acordo com ela, há mais marcadores de classe nos grupos escolares. Segundo ela, a equipe “*gosta muito mais de trabalhar com o pessoal de escola pública, o pessoal de escola particular tem o comportamento mais elitizado, é um público mais difícil de não querer parar para conversar, de ficar fazendo muito barulho, se sentem superiores, bem mais difícil de trabalhar*” (Fala de *Grada*). Lembro da minha experiência com escola particular em Goiás, no MAC, que contava com turmas muito mais inteiradas sobre arte contemporânea. O professor era amigo de uma das artistas, por exemplo, ele continuava na exposição aulas mais teóricas e complexas, que já tinham começado na sala. Enquanto isso, em turmas de escolas públicas, com frequência alguns alunos diziam: ‘ah, mas isso eu sei fazer’, quando viam a obra do artista Marcelo Solá, por exemplo, sem trabalho das/os professoras/es. Comentários como esses mostram como há um distanciamento da arte

contemporânea para pessoas de classes menos privilegiadas economicamente. Ademais, evidenciam que o ensino básico pago tem uma qualidade muito superior ao ensino público, infelizmente, sobretudo no que tange a uma visão bem mais ampla do mundo.

Outra situação interessante para reflexão é o relato de uma educadora que trabalhava na coordenação do educativo de um museu de São Paulo, que era muito voltado para acessibilidade e inclusão de públicos mais diversos. No entanto, ela contou que os educadores tinham mais dificuldade com pessoas da elite, mulheres abastadas, por exemplo, e ela brincou reforçando que essa inclusão é para todo mundo, não para escolher público. *Stuart* também citou a dificuldade de as escolas públicas acessarem o museu em que trabalha pela falta de transporte, só recentemente que eles conseguiram com a universidade que tenha um ônibus uma vez por semana. Isso demonstra que a exclusão pela questão de renda já opera desde sempre no cotidiano de visitantes de museus, e evidencia que a escola que estudamos opera como um marcador a nos limitar ou privilegiar na sociedade.

*Raewyn* contou que no museu em que está trabalhando agora tem um público mais elitizado, e branco também, e isso acaba sendo uma dificuldade, pelo possível negacionismo ou descrédito do trabalho. Um exemplo mencionado por ela: esses dias apareceu um eleitor de “*você sabe quem*” (Fala de *Raewyn*), não é Valdemort<sup>75</sup>, se trata do presidente do país, uma figura política que não contribui com a cultura, especialmente com os museus em seu governo. O educador *Ailton* disse que não vê só coisas ruins no governo federal atual. Uma fala no mínimo problemática vinda de um educador que está em um dos estados mais esquecidos pelo poder público brasileiro. São desafios que enfrentamos cotidianamente: quando eu trabalhava no MAST, algumas educadoras mostravam resistência em dialogar sobre ciência com negacionistas, que acreditavam, por exemplo, que “a Terra é plana”. Mas é esse afastamento das ciências que contribui com essa desconfiança de grande parte da população na própria ciência; enquanto isso, grupos negacionistas estão comunicando. *Raewyn* assume que tem

*um apreço maior por públicos que dialogam comigo. Não sou uma pessoa com deficiência, mas pela minha mãe, sempre estive conectada com essas pessoas. Tenho um apreço maior para com esse público, por estudantes de EJA, por pessoas pretas, por pessoas trans, travestis, por pessoas LGBT, por*

---

<sup>75</sup> Vilão dos livros de Harry Potter.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*peessoas não brancas, pessoas indígenas e tal* (Fala de Raewyn).

Raewyn acredita que sua mediação ganha mais potência em diálogo com esses públicos, porque o que ela fala ganha mais interesse. Conta ela de uma atividade que estava criando e, nela, consegue ‘imprimir’ mais as questões em que acredita. Trata-se de uma

*intervenção numa exposição que fala sobre ciência de uma forma completamente universalista e europeia, branca cisgênero. Onde estou trazendo artistas visuais que são trans, estão falando de violências contra esses corpos. Nós que estamos falando também de possibilidades de futuros melhores, que estão fazendo denúncia, mas também estão anunciando coisas. Enfim, e aí se eu chego amanhã para fazer essa atividade com o público que vai conseguir olhar para isso de uma outra forma, que não vai olhar para isso e ficar achando que é mimimi, que não condiz e tal. Isso é diferente, me sinto mais segura, quando estou com esses públicos, me sinto menos vulnerável* (Fala de Raewyn).

Raewyn admite que não se sente segura com público de pessoas brancas, de classe alta, loira de olho azul e heterossexuais, por não saber o que pode esperar delas quando iniciar a fala. Segundo ela: “*minha mediação não está em um lugar neutro, é político, não está nesse lugar objetivo. Muito pelo contrário, está num lugar que é extremamente político, extremamente subjetivo, extremamente crítico, emocional!*” (Fala de Raewyn). Confesso que eu me sinto da mesma forma com alguns alunos homens, brancos e mais velhos, quando estou em aula, que também passa por esse lugar político: preciso me posicionar minimamente na formação dessas pessoas, mesmo sabendo que é um risco. Penso que os públicos, e até a equipe dos museus, ainda são marcados por essas características sobre as quais Raewyn não se sente segura. Reflexão que Gabriela Aidar (2019) já fez, dizendo que profissionais e visitantes de museus são, por vezes, elitizados e de alta escolaridade, portanto fechados entre si. É uma subversão que nossos corpos e *corpas*, como disse Jota, possam ocupar esses espaços como profissional e público, e, assim, abraçar visitantes que vão contra a norma histórica dos museus. Como disse Catherine: “*que os museus sejam espaço daquilo que ainda não existe*”, ou seja, esse acolhimento para nossos e outros corpos excluídos, que façamos justiça social nas ações educativas, como também disse a educadora. No próximo tópico, abordaremos as mudanças de

bairros, cidades e estados que são necessárias para que tenhamos melhor acesso à educação, mais opções de emprego e paz, longe das famílias que, muitas vezes, são as primeiras a nos oprimir.

### **3.5. – Migração forçada: o sonho e a necessidade de construir caminhos diferentes**

Este tópico surgiu a partir dos relatos de educadoras/es que saíram de suas cidades de origem buscando melhores condições de trabalho e, até mesmo, de bem-estar, assim como fora do controle e das expectativas opressoras da família. Esse marcador regional é bem importante quando falamos de Educação museal, e as educadoras mostraram isso em suas respostas. Também tive esse deslocamento em busca de outras opções profissionais e acadêmicas para o mestrado, e é muito pela experiência gerada a partir disso que esta tese existe, pois pude ver como as discussões sobre Educação museal que acontecem no Rio de Janeiro se diferenciam muito daquelas que acontecem Goiás, ignorando sistematicamente essas realidades do interior do país.

A entrevista do educador *Stuart* aconteceu, sobretudo, pelo fato dele ter vivência profissional na área, em quase todas as regiões do país e essa questão ficou marcada na sua entrevista. Ele é do interior da Bahia e, na primeira pergunta sobre o percurso até chegar na educação, ele disse: “*Romper com esse destino é possível desde que a pessoa possa escolher e na maioria das vezes não podem, não tem oportunidade de vislumbrar outros caminhos possíveis*” (Fala de *Stuart*). Ao longo da entrevista (de cerca de duas horas e meia), ele contou como a educação formal se mostrou um caminho para que ele pudesse romper com esse destino e sair daquele lugar. Ele disse: “*Com todas essas limitações do contexto social vou ver que é justamente a educação para que eu possa alcançar um lugar de autonomia como sujeito*” (Fala de *Stuart*). O fato de uma pessoa da família ter ido para uma escola fora abriu caminho para que ele também fosse. Além do aumento de oportunidade através de “*várias políticas do primeiro governo Lula, a expansão da educação superior, o Reuni*” (Fala de *Stuart*). Ele acabou estudando em um instituto federal no ensino médio e em uma graduação criada no contexto do Reuni. Essas políticas de investimento no ensino superior também foram importantes para a criação das graduações em Museologia, explorado no primeiro capítulo. Como os marcadores

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

se relacionam, *Stuart* fala em um trecho sobre a importância de sair do seu lugar de origem por causa das pressões em relação a sua sexualidade:

[...] *minha salvação. Queria sair da minha cidade para ter autonomia, e outro aspecto que me atravessa para sair, migrar é o fato de ser um homem gay. Muito difícil para mim esse processo todo, sempre foi violento o lugar que eu vivia, então percebo hoje com mais consciência e reflexão, estava também fugindo das pressões sociais que eu sofria, das expectativas da minha família, de todo o corpo social que de algum modo nutria expectativas em torno da minha vida, então fugir desse lugar, sair de casa com 13 anos foi uma forma de escapar dessa pressão que existia sobre mim quando se tratava da minha orientação sexual* (Fala de *Stuart*, grifo nosso)

Em outros lugares, como São Paulo, esse ponto não é tão vivenciado. Podemos notar isso em comparação com a entrevista com o educador *Itamar*, que também é um homem gay, mas não relatou grandes questões por sua sexualidade: “*Sobre ser LGBT nunca tive problemas de acessar espaços culturais, tem lugares que a gente se policia em não ir, se tem “motociata” para Bolsonaro em um ponto da cidade estou em outro, mas isso é específico*” (Fala de *Itamar*). Já a educadora *Lélia* disse em sua entrevista que tinha amigos gays no tempo em que morou na capital paulista, mas que percebia que, fora de ambientes característicos, como baladas, eles enfrentavam dificuldades. Isso mostra uma questão de nichos específicos dentro de uma cidade grande; entretanto, no interior da Bahia, como no caso de *Stuart*, praticamente não existe essa possibilidade. E, ainda sobre São Paulo, a cidade oferece maiores oportunidades de trabalho: *Jota* é do interior de Minas e está como educadora de um museu na cidade. Ela passou um período na Bahia e voltou para São Paulo devido a melhores chances de trabalho.

A educadora *Lélia* falou mais sobre o período que morou na cidade de São Paulo: “*Eu sempre quis morar numa cidade grande onde eu pudesse sumir*”. Teve um “*Choque na hora que precisei sair da bolha da universidade para trabalhar, não consegui*” (Fala de *Lélia*). Junto com a grande São Paulo também vieram grandes problemas nas escolas em que *Lélia* trabalhou, uma realidade muito dura. As crianças precisavam de outras coisas básicas, como alimentação e segurança, antes de História, disciplina que lecionava. Por toda a complexidade do contexto, ela não conseguiu aplicar as teorias da faculdade na prática. Também ocorre uma migração ao

contrário, não tão forçada: profissionais desses grandes centros vão para outros estados ocupar os postos de trabalho, muitas vezes por terem uma formação mais reconhecida. Exemplo disso foi a museóloga que trabalha em Palmas, que é do Rio, citada pela educadora *Lélia*. A graduação em Museologia da UFG, por exemplo, só tem um professor goiano; a maioria dos docentes vem do Sudeste e do Sul. Três são educadores do Nordeste (dentre eles, uma afastada).

A educadora *Catherine* destacou alguns deslocamentos em sua entrevista. O primeiro deles foi dentro da mesma cidade em que já morava, no Nordeste. Ela passou a estudar em uma escola no centro da cidade, onde sua relação com a cultura foi ampliada, pois havia mais a sua disposição cinemas e museus, por exemplo. Foi depois da graduação que ela fez uma mudança maior, pois: “*Só tinha mestrado em Museologia na época, em Salvador e no Rio de Janeiro, e eu comecei a me preparar ainda no fim da graduação*” (Fala de *Catherine*). Até o presente, embora as opções de mestrado em Museologia tenham se ampliado, seguem poucas, e menos ainda as opções de doutorado (só uma no Rio, como já mencionado). *Catherine* disse algo fundamental sobre os motivos de não seguir com o doutorado na UNIRIO, que ela chegou a começar: ela pode perceber, depois do primeiro ano, que o doutorado não iria trazer muitas coisas a mais que o mestrado já tinha agregado. Por ser no mesmo programa de pós-graduação, por vezes, isso acontece; na maioria dos casos, as disciplinas são as mesmas, por exemplo.

*tinha uma crítica da museologia e das políticas culturais do museu que eu queria fazer e ia ser muito difícil fazer dentro da própria museologia, porque meus interlocutores, meus objetos, meu tema de estudo são pessoas que estão ali vivas, professoras e professores daquela casa que eu não tinha como ter o distanciamento necessário* (Fala de *Catherine*)

Saí de Goiânia pelo mesmo motivo, não tinha mestrado em Museologia, tampouco na outra área que concluí, que é Divulgação Científica, com cerca de dois programas de pós-graduação no país. Além de a Museologia não abraçar a Educação, *Raewyn* falou de como nossa área está em um limbo: na História da Arte, sua formação de base, a Educação é vista como menor. Questionaram o porquê de ela não ir para a Museologia, mas, de acordo com ela, quando a profissional chega na Museologia, também não a querem, embora a área reivindique esse lugar de atuação. Cabe destacar que essa experiência da educadora é no Rio, onde a Museologia não se mostra tão receptiva para a Educação. Essa, entretanto, não é uma realidade de todo o

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

país. As Artes Visuais também não têm essa abertura, na visão dela. Muitas vezes as áreas de licenciatura se veem mais aptas a trabalhar com Educação. Apesar disso, minha experiência foi de olhar as linhas de pesquisa de alguns programas de mestrado em Educação e ver que são muito voltados ao ensino formal. Pouco ou nenhum espaço é destinado para a Educação relacionada a museus e espaços culturais diversos. E, na Museologia, também é difícil obter esse espaço: no doutorado, nem cheguei a tentar a seleção, por acreditar que a pesquisa não seria bem recebida.

*Catherine* seguiu falando sobre o mestrado: “foi quando eu tive várias oportunidades de conhecer instituições de outro porte, né, com outro tipo de trajetória, instituições bem mais velhas” (Fala de *Catherine*). Além disso, ela teve a oportunidade de trabalhar na estruturação de um novo museu, pois a cidade ia receber importantes eventos esportivos nessa época, “uma oportunidade indescritível na minha trajetória, porque a gente também chega nos museus com eles muito prontos, com muitas tradições, com muitas culturas arraigadas, e ter a chance de começar um museu do zero” (Fala de *Catherine*). Chances estas que, muitas vezes, não temos em nossos estados de origem, ainda que no caso de *Catherine* seja um estado com mais oportunidades, em vista de outros, pois se trata do litoral brasileiro. A capital é uma das 10 mais citadas pelas educadoras que responderam ao questionário. Vale destacar que a profissional voltou para sua cidade de origem com essa bagagem do Sudeste. Cabe sublinhar também que essa migração nos faz encarar nosso lugar de origem com outros olhos: como a educadora, também retornei, para um período curto, como professora. Mas, antes disso, eu já comparava os museus no Rio de Janeiro e Goiânia. Ao contrário do que pensava enquanto aluna, passei a perceber qualidade nas instituições da minha cidade. Pude observar que os espaços culturais da capital fluminense também têm seus problemas, como infiltração na exposição e distanciamento das áreas, exatamente por se tratar de museus de médio e grande porte, por exemplo.

Já a experiência de *Catherine* em São Paulo não correspondeu suas expectativas: “entendi que não é o tipo de experiência que me interessa. Os museus de tão grandíssimo porte [...] a relação de São Paulo com o mercado cultural é um pouco mais intensa” (Fala de *Catherine*). De tão grande, as coisas ficam muito subdivididas e mercadológicas, conforme outras educadoras também comentaram rapidamente. Junto com a migração vem o preconceito

no novo lugar de moradia e trabalho: “[...] *me perguntavam muito como que eu consegui aquela vaga porque eu era nordestina, isso era um marcador muito forte no Rio de Janeiro*” (Fala de Catherine). Sudestinos cariocas parecem ter um certo preconceito estrutural muito forte com nordestinos, chamam todos de ‘paraibano’. Certa vez eu estava em uma viagem de trabalho, no Estado do Rio, e uma colega disse que meu sotaque (goiano) era feio, que ela não gostava, sem ninguém perguntar.

Stuart demonstrou essa preocupação de localização geográfica quando falou da falta de maior diversidade de público no museu em que trabalha. Está na capital, e isso é um fator complicador, na visão do educador que veio do interior. Ele considera importante que uma pessoa do sertão, distante, também tenha acesso aos equipamentos culturais que se concentram nas capitais. É necessário mais debate sobre maior presença de museus também nas cidades de interior: as discussões ficam concentradas nas capitais, como costuma acontecer em algumas Redes de Educadores em Museus (REM’s). Falamos disso no capítulo anterior, quando mencionamos que as cidades mais citadas pelas educadoras que responderam ao questionário foram capitais, algumas específicas com um número muito desproporcional quando comparadas ao restante do país. No tópico seguinte, falaremos sobre as questões de acessibilidade que foram muito mencionadas ao longo das entrevistas.

### **3.6. – Os públicos e os marcadores sociais da diferença: Luz sobre a Acessibilidade**

O conceito de Acessibilidade em museus, segundo Viviane Sarraf (2008), está relacionado à construção de ambientes que consideram o uso de todos os indivíduos, independentemente de suas limitações físicas e sensoriais. Como defendido por Cohen e Duarte (2013), a acessibilidade plena deve considerar aspectos emocionais, afetivos e intelectuais. Em concordância com essas autoras, consideramos muito importante o afeto e a empatia para melhor condução de uma mais profícua acessibilidade e permanência nos espaços. O autor Inacio (2017) apontou algumas políticas públicas e legislações que contribuem para um maior acesso de diversos públicos, dentre elas, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, (2006), que é internacional. Da Convenção, é importante ressaltarmos o Artigo 2, especialmente:

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; (ONU, 2006).

Muitas vezes, os museus fazem apenas a adaptação razoável, e por isso se consideram plenamente acessíveis. Estamos caminhando lentamente em direção a uma ampla acessibilidade e permanência nas instituições museológicas. De acordo com Inácio, a Legislação atende, o que falta é fiscalização. É, portanto, a mesma problemática que encontramos em outras áreas da Museologia, como a ausência de Plano museológico e livro de comentários, que estão previstos no Estatuto de Museus (Brasil, 2009). De acordo com Gustavo Inacio, “leis não constroem políticas públicas e não garantem o acesso [...] precisam da oferta de meios, estruturação do aparelho estatal, planejamento e investimento” (Inacio, 2017, p. 25). Jessica Norberto Rocha e colaboradoras (2017, p. 170, tradução nossa) entendem que “é necessário ampliar os temas, as estratégias de acessibilidade e as deficiências abordadas, além de aprofundar a pesquisa na área”.

O presente capítulo foi discutido no ROPA e algumas questões revisadas a partir dessa troca com pesquisadoras da área. Uma das integrantes da rede, Carla (Grião & Silva, 2017), chamou a atenção para a ausência de autoras com deficiência. Na medida que fui pesquisar sobre, fiquei impressionada com a vasta produção acadêmica, que eu não conhecia, especialmente de Anahi Guedes de Mello, que trabalha com gênero e deficiência, em uma perspectiva antropológica. Fiquei refletindo sobre a quantidade de publicações que nossa bolha (acadêmica) não nos permite alcançar; por isso, é importante que a gente fale das nossas pesquisas, que outras pessoas leiam o nosso trabalho, isso pode trazer perspectivas importantes que ainda não foram exploradas. Das produções de pessoas com deficiência que eu já conhecia, há o capítulo ‘Uma ação educativa sobre acessibilidade no Museu Histórico Nacional’ de Leonardo de Oliveira<sup>76</sup> e Valéria Farias (2021), que versa sobre o trabalho realizado por ele e ela no MHN. A outra produção que eu conhecia, mas sobre a qual ainda não consegui me debruçar da devida forma, é a dissertação ‘E se experimentássemos mais? Um manual não

---

<sup>76</sup> Já mencionado na presente tese, no segundo capítulo, quando tratamos da falta de acessibilidade do questionário.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

técnico de acessibilidade em espaços culturais’, de Camila Alves<sup>77</sup> (2016). A autora trata de “problematizar e assim recriar as únicas histórias a cerca da deficiência e da acessibilidade” (Alves, 2016, p. 3). Das novas descobertas, a partir da contribuição da Carla, destaco as produções: Mello & Nuernberg, 2012; 2013; Mello, 2014; Mello e Mozzi, 2018.

Este tópico foi pensado a partir de uma grande abordagem das educadoras na acessibilidade trabalhada nas instituições em que atuam. Na pergunta sobre os marcadores dos públicos, citávamos como exemplo: faixa etária, cor/raça, pessoas com deficiência, público escolar agendado e outros. As educadoras tendiam a se dedicar mais à acessibilidade. Ainda assim, é um marcador pouco explorado, haja vista sua importância e seu impacto na sociedade. Conforme destacado pela advogada Deborah Prates<sup>78</sup>, no caso de uma exposição que foi no Museu de Arte do Rio, esta versa sobre mulheres e vários marcadores, mas não consideraram na exposição as mulheres com deficiência. A mulher com deficiência se vê invisibilizada pelo feminismo. Como não queremos perpetuar essa invisibilização, dedicamos um tópico a essas reflexões, visto que “O campo de estudos feministas [...] tem avançado à medida que se articula com outras categorias de análise, tais como geração, classe, raça/etnia, orientação sexual, região e religião. Uma questão [...] permanece à revelia do esforço de interseção dessas categorias [...] a deficiência”. (Mello & Nuernberg, 2012, p. 1).

A educadora *Audre* trabalha em uma instituição que tem uma tradição longa com a inclusão. Chamamos atenção para isso na pergunta sobre os marcadores dos públicos. Ela disse que, desde o início, fizeram a opção por trabalhar com cada perfil de público, o que já foi criticado e elogiado. Então tem equipe para público que inclui professores/as, famílias, estudantes, mais genérico; pessoas para lidar com questões de deficiência; inclusão sociocultural; idosas/os e seus/suas acompanhantes (que é a mesma equipe que trabalha com os/as funcionários/as do museu). E, dentro desses grupos, há marcadores mais específicos, como a educadora frisou, por exemplo, as pessoas com deficiência desde crianças, com autismo

---

<sup>77</sup> Camila Alves está no ar na novela ‘Todas as flores’, da Rede Globo, uma novela que tem audiodescrição e trabalha a temática da deficiência visual, ainda que com Cripface – prática onde personagens com deficiência que são interpretados por atores sem deficiência. Ver mais em: <<https://revistaquem.globo.com/entretenimento/tv-e-novelas/noticia/2022/10/camila-alves-fala-sobre-contracenar-com-seu-cao-guia-em-todas-flores.ghtml>>. Acesso em: 29 nov. 2022. Inclusive, a matéria se refere a Camila como deficiente, termo que está em desuso, Camila é uma mulher COM deficiência, e não deficiente.

<sup>78</sup> Para ver uma fala de Deborah Prates, disponível em: <<https://www.facebook.com/page/110195727486983/search/?q=deborah>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

até demência severa. Dentre idosos “*tem aqueles Sesc*”, como ela diz, que são mais ativos, até alguns complexos com cadeira de rodas, respirador, oxigênio e outras características limitantes. A educadora entende que as ações são melhores com essas equipes especializadas. E conclui:

*Então a gente sempre busca o que que está faltando assim, ver as pesquisas de público, de museu, consumo cultural e vai entender no panorama geral, que ação a gente pode fazer para trazer um segmento de público para dentro do museu, então são esses marcadores que a gente utiliza. É esta forma que a gente estrutura a partir desses marcadores (Fala de Audre)*

Esse depoimento tem total relação com o que *Stuart* falou da busca por uma maior diversidade de público, para a qual as pesquisas constroem um caminho importante. *Raewyn* também contou da estrutura de um museu comunitário em que trabalhou recentemente, onde o educativo é composto por quatro eixos: Formação, Mediação e Acessibilidade, Mobilização Territorial e Literatura, e cada educadora tem um foco de atuação. Ela entrou para Mediação e Acessibilidade, e acabou contribuindo para o eixo de Formação no pouco tempo em que esteve no espaço.

*Itamar* mencionou a falta de recursos para PCD (pessoa com deficiência), como nomeou. Segundo ele, há algumas barreiras físicas, como falta de acesso para cadeira de rodas, mas estão estudando soluções que não sejam entrar por um lugar segregado. Quando falamos sobre as vagas para educador/a, ele disse da dificuldade de lidar com vários currículos. No entanto, no momento que falou da falta de intérprete de Libras, disse que não podia especificar a necessidade em uma vaga, pois ia reduzir o envio de currículos. Ele entende como uma falha em sua formação que não saiba Libras; com efeito, é uma falha na formação de todas as pessoas. Falta política pública de incentivo à popularização dessa língua. Ele considera que é importante capacitar a equipe ou contratar alguém, o ideal é os dois. Sobre pessoas com deficiência visual, ele afirma: “*a gente já teve algumas práticas no passado como guia vidente e algumas práticas de descrição, que eu classifico que não é o suficiente. Também é pouco público que vem, é causa efeito, se não tem ação como a gente espera que venha?*” (Fala de *Itamar*). Estão tentando ampliar a acessibilidade a partir de parcerias.

A educadora *Grada* disse que não recebem um público grande com deficiência; quando acontece, são da APAE (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), com

deficiência cognitiva. Então separam material para toque e conversam mais com as pessoas quando é possível. De forma parecida também recebem visitantes com deficiência visual. E uma falha reconhecida por ela é a ausência de intérpretes de Libras: duas vezes pessoas surdas visitaram a exposição, mas o educativo não conseguiu conversar. Ela acredita que: “*A sorte é que uma delas veio com alguém que falava Libras que conversou com ela, mas ela lia, então ela leu todas as coisas*” (Fala de Grada). *Lélia* também se deparou pouco com pessoas surdas, e que estavam acompanhadas. Já é um sinal de que essas visitantes sentem que não devem frequentar museus sem acompanhante, pois não conseguirão se comunicar com a equipe e, dependendo, tampouco com o conteúdo exposto. Além disso, no tempo em que ela trabalha no espaço, apenas uma pessoa cadeirante visitou o espaço, dado que não representa a população com essa deficiência. Nesse sentido, a educadora reflete: “*O que eu penso é que, provavelmente para eles é tão difícil encontrar um lugar que os inclua, que seja preparado para receber, que muitas vezes eles nem procuram, não saem de casa*” (Fala de *Lélia*). As mudanças de atitudes passam muito pela empatia, que a área chama de acessibilidade atitudinal (Passos dos Santos, 2019), como mostrou a *bell*

*Acessibilidade não tanto. Até para mim mesmo. Mesmo eu não tendo limitações assim, físicas. Eu tenho tudo dentro do padrão, mas muitas vezes eu tenho de carregar caixas, não sei o quê. Bota no carrinho, aí eu não consigo movimentar o carrinho, então já sei que uma pessoa na cadeira de rodas também não vai conseguir andar por ali* (Fala de *bell*).

*bell* também não vê acessibilidade para crianças pequenas: para verem a coleção em exposição, são paredes altas. No entanto, de acordo com ela, há massinhas de modelar e outros materiais voltados para esse público. O problema de acessibilidade não atinge só pessoas com deficiência, mas também crianças e idosos. E a criança pode ter acesso a tudo que está no museu, não apenas materiais considerados infantis.

No espaço em que *Lélia* trabalha, a rampa para cadeira de rodas só foi colocada depois que ela chegou. O museu está em reforma, por causa da queda de parte do telhado, e estão tentando incluir banheiro adaptado. Disse ela que está “acordando agora” para a realidade das pessoas surdas. Acredita que, após a reforma, talvez as coisas se espalhem, que – se garantir acessibilidade – as/os visitantes em potencial vão ficar sabendo. Infelizmente não é exatamente

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

assim que funciona, a questão de comunicação do museu precisa acompanhar esses processos de inclusão, divulgando para o público as possibilidades de acessibilidade das mais variadas formas.

Algumas educadoras chamaram de pessoas com deficiência auditiva, mas a comunidade não se vê como deficiente, então devemos nos referir como surdas. Também algumas profissionais mencionaram as pessoas com deficiência como *pessoa deficiente*, um termo que está em desuso, pois as pessoas não são deficientes, elas possuem alguma deficiência. Não obstante, é novamente a questão da falta de formação de qualidade. A educadora *Lélia* fala sobre a ausência de algo mais específico em sua graduação em História, e na Museologia também não temos muitos componentes curriculares voltadas a essas questões. Disciplinas como básico de Libras e acessibilidade no geral deviam ser obrigatórias. Mesmo assim, só a graduação em Museologia da UFS tem uma disciplina obrigatória relacionada a acessibilidade, como mencionamos no primeiro capítulo.

*Ailton* fez uma fala bem ampla e, por vezes, complicada, sobre acessibilidade. Sempre buscava elaborar um roteiro para as visitas, como já dito, este era alterado em caso de deficiência visual ou intelectual, por exemplo. Então faziam a descrição das peças para pessoas cegas com textura, cor, e a criança ainda podia tocar. Ele diz que era uma visita “*Tanto para contemplar quem tinha essas deficiências e para não atrasar, digamos assim, quem não tinha problema nenhum*” (Fala de *Ailton*). Também contou que o museu foi reaberto em 2003 e tudo era muito novo para a equipe, o acesso era rampa e elevador, letras maiores para questões de visão. Isso é importante, pois contempla não só pessoas cegas, como também baixa visão e quem usa óculos, por exemplo.

Depois os debates e reivindicações foram mudando. De acordo com ele: “*Até então essas pessoas eram ocultas ou praticamente inexistentes, não via cadeirante, deficiente visual com uma certa frequência, hoje estão mais inseridos como na sala de aula*” (Fala de *Ailton*). Parte da população com deficiência vive isolada desde muito antes do restante da sociedade por causa da pandemia de COVID-19. Ele percebe “*um estranhamento, ‘ele vai entender o que eu estou falando?’, ‘como eu vou falar?’*. *Tenho que mudar minha forma de interagir, esse estranhamento é o preconceito*” (Fala de *Ailton*). E diz que já tem Libras e Braille, mas ainda enfrenta dificuldades, pois a universidade federal do estado dele só tem três pessoas que fazem

tradução de textos em Braille. Também fala sobre o processo *cruel e severo*, de acordo com ele: “É como se nós normais fossemos impostos a aceitar o diferente, então temos algumas discussões ao tratar essa questão” (Fala de Ailton). O entrevistado concluiu sua fala marcada de nuances entre o capacitismo e a preocupação com esse público, dizendo que hoje se sente mais preparado para lidar com a diversidade.

Como vemos, ainda temos muito a debater sobre o assunto. Reiteramos que a colonialidade impõe a norma, cria e subjuga a diferença. Isso se refere a imagens de controle, a diferença só é ‘aceita’ quando é higienizada<sup>79</sup>, dentro dos padrões impostos pela normatividade, a partir da autora Patrícia Hill Collins (2019). Para dúvidas em relação a como ter maior acessibilidade nos espaços em que trabalhamos, há vários materiais já disponíveis que podem contribuir. Entre eles, destacamos: ‘Um museu para todos: manual para programas de acessibilidade’, de Desirée Nobre (2019).

Outro espaço pouco acessível é onde *Aníbal* trabalha, o educador percebeu a diferença da capital para a cidade em que está atualmente, *tragedia completa*, de acordo com ele. Há acessibilidade para pessoas que não são brasileiras, uma legenda em inglês. É lastimável uma instituição cultural do interior que está mais preocupada com pessoas estrangeiras do que com a população da própria cidade, algo bem recorrente nos museus. Para acessibilidade física, há uma rampa em um prédio histórico; o educador avalia que já está melhor, que as pessoas quando vão são tratadas educadamente, aferem positivamente. No entanto, as avaliações positivas não são necessariamente sinal de que estamos fazendo um trabalho que não seja passível de crítica em alguma medida. Na minha dissertação (Passos dos Santos, 2019), apurei que, entre milhares de comentários dos públicos em duas instituições culturais do Rio de Janeiro, os elogios eram também a grande maioria. Muitas vezes acontecem em tom de agradecimento a uma instituição que é financiada por nossos impostos e que deveria ser bem melhor do que se apresenta.

*Catherine* faz uma consideração importante que as pessoas com deficiência sejam integradas de outras formas, além de visitantes somente, “para pegar uma das formas mais convencionais de ser público, mas que você também, quando vai fazer um curso, tem uma pessoa com deficiência falando de história da arte, não sobre como é ser uma pessoa com

---

<sup>79</sup> Ver também vídeos do canal ‘Tempero Drag’, em especial ‘Quem Pode Ter Família?’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pJzeuxjU1g&t=146s> Acesso em 31 jul. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*deficiência*” (Fala de *Catherine*). É importante, portanto, não só reduzir sempre esses grupos aos seus marcadores. Como mencionado na música de Emicida, ‘AmarElo’:

*“Permita que eu fale  
Não as minhas cicatrizes  
Elas são coadjuvantes  
Não, melhor, figurantes  
Que nem devia tá aqui [...]   
Achar que essas mazelas me definem  
É o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, ai”*

Precisamos falar de profissionais com deficiência compondo as equipes, por exemplo. *Stuart* chegou a ter um profissional com deficiência no museu em que atua, mas a pessoa saiu e não conseguiram substituir. Então ele diz que agora: *“está fazendo um trabalho de sensibilização, dessas pessoas verem o museu como um espaço de inserção. Acho que a gente precisa reforçar que o museu também está aberto para essa diversidade de pessoas para atuação”* (Fala de *Stuart*). Apesar disso, sabemos que o museu nem sempre acolhe. Essa pessoa com deficiência visual que trabalhou na equipe não sentiu acolhimento em alguns setores do museu. As autoras Norberto Rocha et al. entendem que *“há uma grande deficiência por parte dos museus, espaços científico-culturais e ações de divulgação científica na inclusão”* (2017, p. 196, tradução nossa). Ainda assim, com toda certeza, uma das melhores formas de sensibilização é trabalhar junto de pessoas com deficiência, assim, nos aproximamos mais das questões desse grupo, que é variado entre si.

**Capítulo 4 – Entre a Teoria e a Prática: “*que os museus sejam espaço daquilo que ainda não existe*”**

É preciso lembrar que a utopia, longe de ser uma visão fantástica de um cérebro doentio, sonho longínquo desligado das realidades mais chãs e das raízes da vida, é pelo contrário, uma manifestação de uma racionalidade humana em que o chamado ‘sonho’ é apenas a fase que precede o planejamento (Rússio, 1977)

O trecho entre aspas, que nomeia este capítulo, é da educadora Catherine, e nos causou emoção durante a análise das entrevistas. É pela busca de museus que se reinventem e façam uma museologia utópica – como trouxe, Waldisa Rússio, de maneira pioneira. Acreditamos que esses museus só podem se abrir para a diversidade, e para aquilo que ainda não existe, a partir da Educação e da empregabilidade das pessoas graduadas em Museologia. Afinal, as/os profissionais com graduação podem vislumbrar e conhecer a cadeia operatória museológica de forma mais ampla, analisar e intervir na curadoria museológica. Dessa forma, ainda que a interdisciplinaridade seja importante, a defesa que fazemos é por uma ampliação da inserção de pessoas com graduação na Educação museológica, acompanhado de especialização, mestrado, doutorado, na Museologia e na Educação. Assim, nos posicionamos em relação a ideia enfraquecedora de uma divisão profissional da educadora museal. Ao longo do capítulo, detalharemos melhor essas ideias, inclusive as perspectivas de uma Educação museológica - pedagógica.

Seguindo em diálogo, Maria Célia Santos e Cristina Bruno nos ajudam a visualizar essa centralidade da formação em Museologia. Maria Célia contribui com a ideia de que ação museológica é educativa e de comunicação, pressuposto que permite uma visão integradora da Educação no Museu, rompendo com a ideia de que a ação educativa está no ‘serviço educativo’. Esse conceito de ação museológica pressupõe uma interação, produz um conhecimento e busca a construção de uma nova prática social (Santos, 2008). Essas ideias estão na obra da museóloga educadora, ainda não tão formulada no livro que mencionamos no primeiro capítulo (Santos, 1987). Tal obra traz, de fato, uma integração teoria, prática e função social. Essa ideia está

desenvolvida na tese (Santos, 1996)<sup>80</sup> de forma plena. E ainda Cristina Bruno com a ideia de pedagogia museológica que vamos explicitar melhor no último tópico.

Temos como objetivo, no presente capítulo, refletir sobre a teoria a partir dos dados apresentados nos capítulos anteriores. Pretendemos explorar as falas das educadoras no que diz respeito à formação em Museologia na relação com a Educação, bem como explicar sobre as teorias/métodos/conceitos que optam por seguir e/ou implementar na prática profissional. Por fim, também objetivamos abordar aspectos vivenciados no período pandêmico, quando esta tese começou a ser elaborada, e (tentar) apontar caminhos para o futuro. Como todo o texto, este capítulo é permeado pelas reflexões de Waldisa Rússio Guarnieri, Maria Célia Santos e Cristina Bruno, devido as contribuições inéditas que deram ao tema da Educação em museus e na Museologia. Ademais, a segunda autora é da Bahia, na região nordeste, cujas profissionais museólogas têm sido invisibilizadas pelo campo, aspecto já refletido, em parte, na tese de Ana Karina Rocha (2020), sobre os apagamentos que a Museologia fluminense opera sobre a baiana. O capítulo também traz mais fortemente as reflexões de Cristina Bruno, a partir de alguns de seus textos e dos *insights* que ela nos presenteou no júri prévio.

A colonialidade interna é um dos pontos discutidos na tese; como vimos, autorias do Rio de Janeiro e de São Paulo se sobressaem nas disciplinas de Educação nas graduações em Museologia, bem como se concentram nesses locais o maior número de museus e oportunidades de trabalho. Quantitativamente, esses estados foram os mais representados nas respostas ao questionário da presente pesquisa. Há, portanto, sobreposições de hegemonia, como a de região, que dificultam a abertura de espaços para novas visões.

#### **4.1. – A graduação em Museologia e a relação com a Educação**

No presente tópico, falaremos sobre a relação de pessoas formadas em Museologia e a Educação. Nas entrevistas, essa questão foi abordada de forma natural, muitas vezes sem ser perguntada diretamente. São reflexões importantes, que versam sobre vários pontos delicados para a Museologia brasileira, entre eles, a pouca ou nenhuma experiência dos/as professores/as

---

<sup>80</sup> A museóloga e educadora disponibilizou em 2022 um repositório com seus artigos, livros e outros documentos, o que mostra uma produção impressionante. Disponível em: <<https://www.mariaceliatms.com.br/in%C3%ADcio>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

com a prática museológica. E a Museologia aplicada? Como ensinar a Museologia na prática, sem prática?

Logo na segunda entrevista, com a educadora *Grada*, e depois com *Stuart*, museóloga/o de graduação, foi possível perceber algumas questões da relação da formação em Museologia com a Educação museal, outras teorias e a mediação. Isso está associado com as reflexões do primeiro capítulo, bem como com uma certa urgência, especialmente na fala de *Stuart*, de reestruturação dos cursos com docentes graduadas/os em Museologia, que é uma ciência social aplicada em expansão, como disse o educador. Também é importante contar com profissionais formadas/os que podem contribuir ainda mais com a formação de colegas. Por mais que a/o profissional tenha formação de pós-graduação em Museologia e conhecimento amplo sobre a área, isso é distinto da formação na graduação, que é a base (consideramos assim, no presente trabalho). O campo profissional, incluindo as graduações que nos formaram, devem nos absorver, nós, profissionais graduados/as em Museologia. Pessoas com essa formação estão desiludidas com a falta de perspectiva trabalhista, o que contribui com um esvaziamento das graduações. Ademais, salientam-se as dificuldades de permanência nas universidades públicas brasileiras, onde estão os cursos em Museologia.

Também traremos falas de outras educadoras que não são graduadas em Museologia, como *Catherine*, que é formada em História. Ela falou que voltou para a área no doutorado por uma preocupação “*com as questões de nicho de mercado que tem na área da museologia, porque os concursos passaram a exigir cada vez mais graduação em museologia e apesar de eu ter bastante experiência na área [...]*” (Fala de *Catherine*). Ela tem experiência, mas, como discutimos no parágrafo anterior, existem muitos/as graduadas/os em Museologia, embora seja uma área que não tem tantas informações sobre pessoas formadas e/ou desempregadas. Vivenciamos no dia a dia a realidade de profissionais com graduação que não conseguem trabalho. A Museologia precisa se inspirar no projeto Perfis, citado no segundo capítulo, e conhecer as/os museólogas/os. As pessoas com graduação em outras áreas podem conseguir empregos condizentes com suas respectivas formações de origem, nós não, só temos como opção nossa graduação, a não ser que façamos outra. *Stuart* fala sobre essa problemática da falta de empregos:

*O que se constrói a vida inteira, sua formação para  
poder atuar no campo, depois chega e não*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*consegue. O fato de olhar para minha geração,  
para as pessoas com quem estudei e ver que grande  
parte delas estão sem poder atuar, desempregado,  
sem condições de inserção no mercado profissional.  
(Fala de Stuart)*

O relato acima é compartilhado com outras profissionais graduadas em Museologia, como eu, visto que temos várias colegas que não conseguem oportunidades na área. Quando conseguimos, recebemos salários que não competem com uma formação em ensino superior. Na Educação museal, o cenário é parecido: faltam empregos e, quando há, oferecem por eles uma remuneração muito baixa. E, ainda assim, são seleções sempre muito concorridas, pela ausência de mais oportunidades. Outra questão central é o déficit relativo à formação específica, exploraremos esses pontos ao longo do presente capítulo.

*Stuart e Grada* sentiram a ausência de maior abordagem da Educação em suas graduações. *Grada* só se aproximou mais da Educação e da Museologia social em um estágio: “*isso foi bem marcante pois tive contato com a prática e uma teoria, ‘digamos diferente’, até então não explorada na graduação*” (Fala de *Grada*). Mesmo se considerando introspectiva e reservada, ela começou a trabalhar mais com Educação. Embora nunca tivesse se visto nessa posição de contato mais próximo com públicos, comenta: “*achei de extrema importância, como que naquele momento já fazia diferença nas pessoas, aquela transformação que podia acontecer*” (Fala de *Grada*). Então começou a dar mais atenção a isso em sua monografia e, depois, no mestrado. Interessante ressaltar esse aspecto da transformação: a Educação tem esse poder, desde que bem conduzida para a diversidade, o antirracismo e outras formas de quebrar ciclos de preconceitos. Além disso, essas falas da educadora *Grada* chamam para uma reflexão sobre as graduações em Museologia, que são mais teóricas, como em Portugal, onde

a maior parte dos cursos de pós-graduação em museologia [...] são principalmente teóricos. O segmento dos ‘profissionais-praticantes’ perde aqui terreno [...] ainda que alguns cursos de pós-graduação contem com alguns ‘profissionais-praticantes’, o ensino na maior parte destes cursos tem vindo a ser assumido por especialistas [...] na investigação. De certa forma, as instituições educacionais podem, assim, constituir-se como locais de tensão permanente dentro da profissão, sendo, por exemplo, os académicos acusados frequentemente de não terem em conta as

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

contingências das práticas diárias no seu ensino e  
investigação bem como nas normas que elaboram.  
[...] tensão permanente entre os ‘praticantes’ e os  
‘professores-investigadores’ (Semedo, 2013b, p.  
175)

Esse relato de Alice Semedo é inspirador para a Museologia brasileira assumir que, com professores teóricos, segue demasiadamente teórica, sendo emergencial trabalhar para a ampliação e a melhoria da relação teoria-prática. Precisa ser este um processo buscado por todas as/os professores/as, pois, enquanto isso, a prática docente na Museologia UFG, por exemplo, foi marcada para mim, entre outras coisas, pela dificuldade de aulas práticas. Fiquei com disciplinas com esse cunho, de conservação, por exemplo. Não tive apoio de um dos museus da universidade, que tradicionalmente é espaço de prática no curso. E não tenho materiais, instrumentos para atividades de conservação, cheguei a comentar isso em uma reunião do colegiado, e uma professora efetiva disse que ela e outra professora efetiva compravam. Evidentemente, ela não estava levando em consideração, nesse momento, o fato de eu estar em um trabalho temporário, e com uma remuneração que chega a ser a metade da dela.

Antes, enquanto graduanda na mesma universidade, também senti a dificuldade de não ter aulas práticas. Reconheço o esforço de algumas professoras para tentar suprir essa lacuna, mas, no geral, não eram práticas muito efetivas. A maioria se resumia a usar de alguns instrumentos durante parte das aulas. A vivência mais prática veio por meio de estágios, como a *Grada* contou da aproximação com a Educação. Entretanto, no caso da UFG, o curso é noturno, o que amplia a possibilidade de acesso por parte das pessoas que trabalham durante o dia. No caso dos museus goianienses, em sua maioria, estes não estão preparados para nos receber enquanto estagiárias, tampouco para aulas práticas a noite.

A educadora *Grada* seguiu contando sobre suas experiências com disciplinas de Educação, na graduação: “*não foi o que mais me formou, digamos assim, a minha formação vem muito mais do que busquei ler, de cursos rápidos como a Pina e o Museu Histórico, de trocas com outros educadores e afins*” (Fala de *Grada*). Cabe às graduações em Museologia oferecer essas disciplinas de Educação, para que não sejam só conhecimentos que buscamos fora e práticas de estágio. Como *Stuart*, a entrevistada *Grada* também fez o mestrado em Museologia e

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*teve uma disciplina também e que foi com a minha orientadora, ela é da educação, então trouxe uma perspectiva de trazer os pensadores da pedagogia/educação, eu já tinha uma relação com Paulo Freire e ela aprofundou mais, trouxe outros como Vygotsky, achei isso essencial, pensei 'nossa, a museologia precisa estudar os pensadores', é essencial. (Fala de Grada)*

*Grada* considera importante esse contato mais próximo com alguns teóricos da Educação, embora na graduação tivesse apenas lido sobre, não havia se aprofundado. A formação em Museologia permite que tenhamos uma base sólida da cadeia operatória museológica (Bruno, 1996), que, quando acompanhada de um aprofundamento da formação mais específica, para atuar nas diversas possibilidades existentes, é um caminho frutífero. No mestrado, *Grada* só teve essa experiência porque a orientadora trabalhava mais com as teorias da Educação; no entanto, ela já saiu do programa de pós-graduação. E, de toda forma, o contato maior se deu em uma disciplina optativa. No meu mestrado em Divulgação Científica, também tive uma disciplina optativa com essa temática e com autores da área; por ser disciplina eletiva, vários/as colegas não fizeram.

*Stuart* cursou uma disciplina de Ação Educativa, na graduação, ministrada por uma museóloga que estava como substituta, logo, foi uma experiência pontual. O curso era ótimo, de acordo com ele, mas com professores/as de outras áreas, sem formação em Museologia, realidade que é diferente hoje, com professoras e técnica com formação na área. Ele dá mais detalhes sobre esse processo de formação e o distanciamento da Educação:

*Então tive essa experiência na graduação, foi bacana, mas não foi algo tão marcante para mim. E no mestrado foi muito pouco sobre esses debates. Tem uma dificuldade porque as pessoas falam que não tem pessoas da museologia na educação, mas no nosso campo é pequeno, o da história, licenciatura quantos profissionais tem, então discordo disso (Fala de Stuart).*

Interessante ressaltar que esse relato da ausência de Educação no mestrado em Museologia, embora comum, é muito sintomático da UNIRIO, onde ele cursou o mestrado. E outra questão importante é: essa ausência de docentes com experiência em Museologia é recorrente nas graduações, como em Goiás, por exemplo. Todos os cursos deviam passar por

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

uma reestruturação nesse sentido. Esse ponto que o educador abordou, questionando a ideia de uma menor quantidade de profissionais da Museologia que trabalha com Educação, quando analisado proporcionalmente, é fundamental. Afinal, tal dado contrapõe a crença de que somos poucas na Educação, por não termos profissionais interessadas. Certamente, estamos falando de um campo de conhecimento relativamente novo, em comparação a outras formações, como a História, mas com décadas de atuação de museólogas, como Maria Célia Santos, por exemplo, além da expansão da formação no século XXI. Ele segue com a reflexão:

*Até os anos 2000 apenas dois cursos, minúsculo, contava nos dedos a quantidade de profissionais. E temos um problema com o reconhecimento da profissão e [...] que é a tradição acadêmica, é muito recente. A gente tem mestrado a partir de 2006, todas as revistas são muito recentes (Fala de Stuart)*

O educador *Stuart* considera que, no geral, há “*uma participação histórica muito importante de pessoas da museologia nesse debate. Mas a gente tem uma série de lacunas devido à falta de reconhecimento da profissão*” (Fala de *Stuart*). A profissão de museóloga é reconhecida na legislação (Brasil, 1984), mas os espaços ainda hoje não absorveram a quantidade de profissionais formadas. Não há uma valorização prática por parte das instituições, nem de profissionais de outras áreas. Além disso, temos a problemática de que a formação em mestrado e doutorado, da mesma forma que a graduação, é reconhecida, ainda que não possibilite uma formação que envolva a cadeia operatória museológica (Bruno, 1996) de forma ampla.

Para *Stuart*, as pessoas que trabalham em museus e espaços afins têm alta demanda, e falta a elas tempo de produzir academicamente sobre Educação e Museologia. Ele também entende que foi uma base importante que teve na graduação, pois hoje é responsável pelo educativo de um museu. Ainda assim, a luta é contínua, pois temos muito o que avançar:

*percebo que ainda há de modo geral uma baixa institucionalidade do debate da educação museal nos nossos cursos. Professores que não atuam nos museus, no mundo profissional, tem uma galera que entrou que nunca tocou num museu. E nem sequer desenvolver ações extensionistas, uma experimentação. E por outro lado no campo da educação a gente tem ainda pouco debate também nos outros cursos, você vai para a pedagogia, me conta as vezes que se discute educação não-formal,*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*é ainda muito pouco, deveria ter mais (Fala de  
Stuart).*

Há pontos bem importantes na fala do educador: primeiro, o pouco debate sobre Educação museal / não-formal nas graduações em Museologia; o segundo, a pouca ou nenhuma experiência de professores (masculino proposital) em museus, espaços e ações afins. Ele completa que nem mesmo ações de extensão universitária são realizadas a contento para esse contato mais próximo com a prática museológica, e isso ocorre ainda menos para a ação educativa museal. Da mesma forma, na graduação em Museologia da UFG, por exemplo, poucos são os professores que trabalharam em museus ou com público antes da docência, e poucos têm projetos de pesquisa e extensão que amenizem essa lacuna. Além de ter apenas uma professora graduada em Museologia.

Há professores/as, graduados/as em História, que dão aulas de Educação e que têm mais experiência no ensino formal e tendem a tratar a sala de aula da mesma forma que a prática educativa em museus e espaços afins. É o tipo de diferenciação que nenhum texto, por melhor que seja, dará; apenas a prática com diversos públicos possibilita efetiva experiência para a devida atuação educativa em museus. Afinal, são textos essencialmente teóricos, que pouco dialogam com a prática. A autora Alice Semedo registrou: “os textos teóricos estão de tal forma sobrecarregados de vocabulário especializado e enraizados numa determinada disciplina teórica que não têm qualquer relação com a sua vida de trabalho” (Semedo, 2013, p. 52). É disso que falamos na falta de prática dos professores; a teoria é importante, de fato, mas se esta não for aplicada a alguma parcela da imensa diversidade de realidades museológicas que temos no Brasil, é teoria vazia. Há textos interessantes com críticas a movimentos ligados a nova Museologia, por exemplo, mas, por falta de prática, não sugerem, logo, dificultam um avanço dos debates e das práticas.

A teoria, por vezes, parte da academia, que insiste em se distanciar da sociedade, colocando-se como superior. E alguns professores também tendem a não buscar formas mais práticas de se refletir a teoria, tampouco com as comunidades além da acadêmica. A prática progressa é essencial para as aulas, principalmente por nem sempre termos tempo de projetos práticos, sobretudo, quando o vínculo é temporário. A precarização do trabalho de docente em períodos curtos e na prática educativa, onde os contratos temporários e sem vínculo são em grande número, atrapalham uma melhor fruição da nossa atuação. A academia é um espaço de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

privilégio, ocupado por pessoas brancas e de classes mais favorecidas, que podem se dedicar aos estudos na graduação e pós-graduação e, logo após, se inserir na academia. Essas pessoas não passaram pela prática, inclusive pela questão econômica. Esse é um ponto que resulta na reprodução dessa visão acadêmica distanciada da prática e da sociedade. Muitas vezes, podemos observar que pessoas que foram para a prática, e tentam seguir na academia, mesmo com muitas demandas, como eu, continuou nesse caminho da atuação por ser a única escolha, pois precisava se manter financeiramente. Outra questão importante é: que os baremas dos concursos para professor/a efetivo/a, tabela de valores para julgamento de títulos, passe a valorizar numericamente quem tem a prática, de forma mais sistemática. Da forma como se dá essa relação entre a academia e a prática, a primeira é ainda muito restrita a uma parcela abastada da sociedade, que geralmente é branca. Enquanto nós, que não temos herança, também gostamos da pesquisa, temos inquietações e queremos espaço para a reflexão.

O inverso também acontece nos educativos: ocorre um distanciamento de textos, de reflexões em grupo, da teoria para uma prática mais eficaz. O questionamento é essencial para que possamos atuar de forma cada vez mais ajustada ao que é necessário, buscando a superação do binarismo

que obstrui relações mais autênticas e profundas entre o mundo dos profissionais praticantes, as universidades e as comunidades. Um dos maiores impedimentos para o desenvolvimento deste tipo de investigação e aprendizagem penso que reside [...] na própria universidade que tende a valorizar abordagens mais tradicionais. (Semedo, 2013b, p. 55 e 56)

Esse impedimento que a autora se refere, a meu ver, é em razão da colonialidade, a forma que a academia age a definir padrões do que deve ou não ser considerado válido. Entre o saber excluído, está o prático, a relação com o entorno, com a sociedade em geral. Isso está nos levando, cada vez mais, a uma menor aproximação entre universidade e sociedade. Houve um distanciamento, visto que “a prática museológica, que anteriormente dependia principalmente da experiência prática (e portanto da ‘acumulação’ e avaliação subjectiva), é agora teorizada a nível universitário” (Semedo, 2013a, p. 170). Logo, temos extremos, antes mais ligados à prática – tanto que a regulamentação da profissão reconheceu os “diplomados em outros cursos de nível superior que, na data desta Lei, contem pelo menos 5 (cinco) anos de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

exercício de atividades técnicas de Museologia, devidamente comprovados” (Brasil, 1984). Algumas profissionais de outras áreas parecem acreditar que isso ainda vale em 2022. E, agora, mais ligados à teoria – ignorando a prática, colocando-a como algo menor; o científico desconsidera a subjetividade. E é a partir dos feminismos, sobretudo dos feminismos negros, que pretendemos aliar essa subjetividade a teoria.

Outro ponto da fala do educador *Stuart* é o debate sobre Educação em museus, ainda incipiente em outras áreas, e que tem ocupado os poucos trabalhos da área. Evidentemente, tudo está em expansão, mas as profissionais de licenciatura, por exemplo, se veem como mais aptas a assumir essa função, ainda que não tenham acessado produções básicas da Museologia sobre o tema. *Stuart* analisou que, desde a PNEM, teve um crescimento do debate nos cursos de Museologia; exemplo disso é a disciplina ‘Educação museal’ na graduação da UFSC.

No caso dos museus públicos, ainda com tão poucas vagas de concurso para graduadas/os em Museologia, destaca-se a decisão estratégica da diretora do museu em que *Stuart* trabalha, que é museóloga. No momento de pedir vaga, ela optou por um profissional de Museologia, e não de pedagogia, pois ela já tinha uma intenção de estruturar o setor educativo. Além disso, o profissional pode atuar em outras frentes que o museu, que é pequeno, precisa. Como *Stuart* disse, um educador não poderia contribuir tanto em outras áreas do museu, além da Educação, pois a demanda é relacionada a todas as áreas da cadeia operatória museológica (Bruno, 1996)

*A gente da museologia tem que lidar com um pouquinho de tudo, acho que isso deveria ser reforçado na museologia, não somos especialistas. Um trabalho mais especializado é nos grandes centros como Rio e São Paulo, abrem muitas vagas especializadas para educador, conservador, documentalista, tem uma dinâmica de trabalho especializada, não é realidade no país todo (Fala de Stuart).*

A educadora *Audre*, que trabalha em um grande museu de São Paulo, corroborou com essa informação quando respondeu à pergunta sobre ser melhor atuar junto com educadoras dedicadas apenas ao educativo ou integradas às demais atividades do museu. Segundo ela: “*Eu sinceramente acho essa pergunta bem capciosa, porque assim, normalmente, quem vai para educação tem interesse em educação. Não vai ficar querendo preencher planilha de orçamento*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*de custo para o projeto do ano que vem*” (Fala de *Audre*). No entanto, a realidade fora de São Paulo e Rio de Janeiro é muito diferente, como disse também a *Grada*, que trabalha em um museu do interior do Rio Grande do Sul e que faz “de tudo um pouco”, por assim dizer, inclusive limpeza. Muitas vezes, nós, educadoras, queremos trabalhar especificamente com Educação, mas a integração como política é fundamental. Além disso, como na situação da *Grada*, nós, profissionais, não temos escolha, e precisamos atuar de maneira mais integrada com várias áreas e setores, como apontou *Stuart*. Com efeito, não estamos defendendo que os museus sigam com um número reduzido de profissionais, o que gera desvios de função. É importante marcar a diferença entre os museus grandes de São Paulo e Rio de Janeiro do restante do país, mas as profissionais desses espaços costumam ignorar essa diversidade. *Audre* seguiu detalhando os motivos do educativo funcionar de forma mais setORIZADA: “*O educador não faz, por exemplo, cotação de coisas que a gente precisa comprar e um analista de educação faz a cotação, mas não dá visita, né? Então a gente é superespecializado sim, mas porque temos uma quantidade de produção gigantesca*” (Fala de *Audre*). Essa é uma possibilidade de divisão de trabalho que muitos museus não têm, infelizmente. Se tivessem, as funções seriam melhor executadas, como reforçou *Grada*.

Para o educador *Stuart*, a Museologia tem uma face educacional central. Ele citou bell hooks e Stuart Hall<sup>81</sup> em sua fala. O autor é uma das referências indicadas nas disciplinas de Educação nos cursos de Museologia, abordadas no primeiro capítulo desta tese. A mensagem geral, após essas falas, é a seguinte: nós podemos, sim, trabalhar com Educação, ir em busca de maior conhecimento da teoria. E as graduações em Museologia precisam agregar mais esses teóricos, não só para pessoas que vão trabalhar com Educação, conforme refletimos no primeiro capítulo.

Entretanto, o que muitas vezes observamos é que não existe contratação, as instituições não absorvem a gama cada vez maior de profissionais formadas nas mais de dez graduações em Museologia espalhadas pelo Brasil. Em sua fala, *Audre* comenta a importância de ter formação quando houver postos de trabalho, mas muitas pessoas estão atuando sem formação, como mostrou o questionário. Ainda assim, a visão apresentada pela educadora é muito pertinente

---

<sup>81</sup> O autor não trabalha com Educação museal, mas sim com estudos culturais. Isso não quer dizer que autorias de outras áreas, como a bell hooks, que é central para a prática da Educação, não possam vir para a Museologia, mas precisam estar em diálogo com pessoas da área.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

para considerarmos em nossas reflexões, pensando melhores formações, inclusive políticas públicas futuras que podem ser implementadas pelo IBRAM. *Audre* vê que “*a gente tem um contrafluxo que ainda precisa ser muito bem estudado, porque ainda temos uma situação de precariedade dos empregos, não é? Então, é como se a gente estivesse formando gente para não ter saída, trabalho lá no final*” (Fala de *Audre*). E esta era uma discussão já presente na época de mais efervescência da PNEM, porém que *ainda está na nuvem*, como ela diz, para ser discutida, embora seja muito importante. Ela segue refletindo:

*a gente forma profissionais que acabam não tendo onde atuar, já que o sistema cultural brasileiro, principalmente nos últimos quatro anos, vem diminuindo e sofrendo duros golpes. Então para que a gente está produzindo esses profissionais, né? Para que espaço a gente está formando esses profissionais* (Fala de *Audre*)

Essa fala é fundamental, pois é uma preocupação que o campo da Educação museal deve ter de maneira contínua, e que deveria ser efetivada também nas graduações em Museologia, onde mostra-se urgente maiores reflexões sobre onde as pessoas (que são formadas) irão trabalhar. Como são, quase que exclusivamente, universidades federais, estas podem ter um direcionamento grande para a academia, para a pesquisa, especialmente nas áreas de humanas. No entanto, os concursos com vagas para professoras/es diminuíram muito no período que a *Audre* falou. Além disso, parte dessas/es profissionais precisam ir para o campo de museus e patrimônio, atuar na linha de frente. Nesse viés, *Audre* disse que se preocupa com a questão de surgimentos de cursos, pois “*vai formar uma pessoa frustrada, de não ter a sua profissão sequer reconhecida*” (Fala de *Audre*), sem lugar para trabalhar e com salários “*bastante complicados*”, como *Audre* define. Almeida et al. refletiram sobre isso:

A profissionalização de educadores [as] museais é urgente, mas precisa ser acompanhada pela formalização e organização dos setores educativos nas instituições museológicas, bem como de articulação de novas pesquisas e mais reflexões no âmbito acadêmico e profissional para o fortalecimento e consolidação de políticas públicas da área. (2021, p. 242)

É importante sinalizar que essa formação e profissionalização de ‘educadorAs’ museais já está iniciada nas graduações em Museologia, tendo a devida abordagem teórica e

prática na Educação. Afinal, como vimos, os cursos de Museologia estão seguindo este caminho, ainda que com problemas de múltiplas ordens sinalizados no primeiro capítulo. Devemos ter cuidado, pois a formação em educadora museal (da qual algumas pessoas falam) pode ser uma forma de "assentar" essa prática das licenciadas na área.

A educadora *Audre* considera que o IBRAM e as REM's precisam discutir isso seriamente com o campo. Ela aborda uma questão muito grave nos educativos brasileiros, que, embora não tenha aparecido tanto no questionário, sabemos que é uma realidade: “*Há outro fator que eu acho bastante complicador é que no nosso país existe uma tradição quase antiética de usar, como educadores, estagiários, não é?*” (Fala de *Audre*). Como a chamada do questionário foi para educadoras, a maioria das respondentes são servidoras ou CLT, seguida de MEI, ou seja, os casos das estagiárias acabaram não aparecendo tão pontualmente nos resultados do questionário de forma que corresponda a sua presença nas instituições. Porém, indiretamente, praticamente todas as entrevistas falaram sobre como o estágio é um forte início para a Educação. E, muitas vezes “termina aí”, sem uma continuidade profícua, conforme apontou Itamar, que conhece várias pessoas que atuaram em estágios e não estão mais na área. Ele foi um dos últimos educadores a ser contratado após o fim do estágio. *Audre* considera isso uma perversão para diminuir os custos, mas que perde a qualidade profissional. A educadora conclui considerando que

*existe um enorme potencial, mas, de novo eu reforço que não adianta nenhuma tipologia de curso, nem graduação, pós-graduação, curso curto, seja lá o que for esse formato, se a gente não tiver solidificado o campo de trabalho para esse profissional, porque senão o resultado é frustração.*

A fala da educadora une duas questões centrais deste capítulo: (1) a falta de formação, que reforça (2) o quanto precisa primeiro fortalecer o campo profissional, para que ele exista de fato, antes de qualquer avanço. E isso é urgente não só nas discussões utópicas da Educação e da Sociomuseologia, de quem nunca botou os pés num museu para trabalhar ou nunca fez uma ação educativa. Essa formação que mencionamos não é necessariamente específica de Educação museal, em nível de graduação ou pós-graduação, se tivesse. Pensar na formação das educadoras na Museologia é fundamental e urgente. É importante reforçar a defesa da graduação em Museologia, que atuaria em diálogo com pessoas de outras áreas, que teriam

também as disciplinas de Educação em suas graduações, mas não se pode renunciar a educadoras com uma visão do campo da Museologia, pois a ausência dessa base gera uma lacuna no museu. Igualmente importante é a colocação dessas profissionais formadas nas vagas de Educação.

#### **4.1.1 – Educadoras e o processo curatorial museológico**

Um ponto importante para que a cadeia operatória funcione nos museus, de forma orgânica, é a relação entre educadoras/es e o processo curatorial. Se trata do envolvimento das profissionais do educativo na elaboração das exposições, bem como em outras etapas da cadeia. Fazendo um adendo, gosto de pensar na cadeia operatória de forma circular, como uma ciranda, refletida por Juliana Siqueira em um dos encontros do Grupo de Pesquisa Educação Museal (GPEM). É necessário abordar o distanciamento entre curadoria e educativo, nos museus, e é imperativa uma maior aproximação entre todos os polos dessas instituições: “se faz necessária a abordagem que compreende uma exposição museológica enquanto suporte para a construção de uma reflexão crítica, na qual o acervo do museu não é meramente contemplado, mas sim analisado e questionado” (Figurelli, 2020, p. 322).

Cristina Bruno, Christina Rizzi e Marília Cury definiram o processo curatorial como “ciclo das atividades de tratamento e extroversão dos objetos e suas respectivas informações” (1997, p. 47). As autoras ainda completam que, no caso específico dos museus universitários, foco do texto, o processo curatorial deve ser visto como a base do ensino, especificidade da pesquisa e das atividades de extensão. Camila Moraes Wichers se refere ao Processo Curatorial Museológico (PCM) como

“ciclo completo” e contínuo de procedimentos técnicos e científicos que envolvem a formação das coleções e seu estudo, documentação, conservação e comunicação (exposição e ações educativas e de difusão cultural). Nessa abordagem, cada etapa é considerada em harmonia e de forma solidária com as demais, demandando um trabalho interdisciplinar. (Moraes-Wichers, 2021, p. 4)

A autora trata exatamente do que nos interessa: pensar em um processo cíclico, contínuo, que envolve todos os elementos da cadeia operatória, principalmente a Educação. Isso demanda harmonia, postura solidária e trabalho interdisciplinar. Ainda podemos

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

acrescentar o respeito e o interesse pelo labor do museu como uma instituição única. Não se trata apenas do “meu” ou do “seu” trabalho, mas de algo integrado, para que a instituição ofereça o melhor aos públicos. Portanto, cabe ressaltar algumas partes desse trecho de Moraes Wichers para reforçar a necessidade de um pleno funcionamento do PCM. A autora, conforme o texto de 1997, também observou como o processo curatorial ganha contornos diferentes nos museus universitários, pela relação com o ensino, pesquisa e extensão. Eu gostaria de puxar esse fio para os demais museus, que, às vezes, pouco se envolvem com parcerias e projetos para levar mais públicos a eles e/ou vice-versa. A partir disso, seria interessante que todos os museus se integrassem em um PCM mais amplo, inclusive para uma melhor visão do público em relação às exposições, o que deveria ser levado mais em consideração por parte das instituições (logo por parte de quem atua nelas). Em minha dissertação (Passos dos Santos, 2019), levantei comentários que questionavam o processo de curadoria<sup>82</sup>, ainda que nem sempre de forma direta. Além disso, refleti sobre os museus e centros de ciência, recorte do estudo, nos quais a curadoria de exposições<sup>83</sup> fica mais a cargo de cientistas, que nem sempre estão cientes dos devidos procedimentos museológicos. Isso deixa as exposições mais vulneráveis, do ponto de vista de toda a cadeia operatória museológica (Bruno, 1996).

---

<sup>82</sup> Não posso deixar de relatar uma visita com uma turma, no período de finalização desse capítulo (nov. 2022). É um ‘museu’ municipal recente em Goiânia, fomos recebidas para a visita técnica pela gestora da instituição, formada em Jornalismo, pelo que pudemos apurar. A profissional ostentou o pequeno acervo artístico da instituição, mostrando pouco conhecimento em relação a toda cadeia operatória museológica (Bruno, 1996). Inclusive pedindo ajuda a um curso que até então ela não tinha conhecimento da existência, uma falha dela e da instituição que está gerindo, além de ser uma falha grande da graduação em Museologia da UFG. Quando perguntamos sobre o quadro de funcionários, ela relatou que são cerca de oito profissionais que trabalham durante a semana, divididos/as entre limpeza, administração e atendimento, todas as pessoas vindas de outras secretarias da prefeitura, devido à falta de concurso para a cultura. Então questionamentos quanto a curadoria das exposições; ela disse que é feita por especialistas das Artes, do quadro de profissionais da prefeitura e/ou externos, até pela necessidade de cuidado com as obras. No entanto, o espaço não apresentava exposições, naquele momento, além de não mostrar, de forma nenhuma, o mínimo cuidado referido com as obras, especificamente do ponto de vista da conservação. Isso deixou evidente para nós, professoras, também para as alunas, que a Museologia, que nós museólogos estamos fazendo, falta naquele espaço.

<sup>83</sup> A curadoria museológica se refere a toda a cadeia operatória, pois a palavra curadoria é frequentemente associada apenas à elaboração de exposições, sobretudo, em museus de arte. Falando em instituições e exposições com essa temática, vale registrar o repúdio à fala de um curador, registrado por mediadores, mediadoras, supervisores e supervisoras da 13ª edição da Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CIM8WPaubkX/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>>. Acesso em: 29 nov. 2022. Educadoras/es, mediadores/as e demais profissionais desse campo passam por questões de descaracterização do nosso trabalho há anos, como a presente tese evidenciou. Nesse sentido, vale ressaltar a Carta de Reivindicações do Coletivo Autônomo de Mediadorxs, de 2013 (quase 10 anos). Disponível em: <<https://coletivoam.wordpress.com/2013/12/27/a-fundacao-bienal-de-artes-visuais-do-mercosul-carta-de-reivindicacoes-do-coletivo-autonomo-de-mediadores/>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Nas respostas do questionário, as educadoras disseram que suas ideias são levadas em consideração nesse processo (86%). No entanto, nas entrevistas, em que também tivemos uma pergunta específica sobre essa pauta, as profissionais relataram, de forma qualitativa, casos que explicitam quão longe os educativos estão desse envolvimento. A educadora *Raewyn* relatou o que presenciamos, vivenciamos e/ou ouvimos muito na área: nos entregam a exposição ‘pronta’ e a gente que formule, por vezes, de um dia para o outro, uma ou várias ações educativas. Eu já ouvi de um artista, que havia nos mostrado sua exposição no dia da abertura, relatando um pouco do processo artístico, algo como: “Agora é com vocês”. É de dar pânico, porque, no outro dia, quem está ali, lidando diretamente com os públicos, somos nós, educadoras. E há visitantes que nos questionam de forma intimidadora, principalmente quando é um público elitizado, e/ou quando nós, educadoras, não temos o estereótipo que eles/as consideram detentores de saber. Passei por isso em uma exposição no Parque Lage/RJ, que se localiza em um bairro nobre da capital fluminense.

*Raewyn* seguiu refletindo que não somos convidadas para esse momento de concepção de conteúdo, e a educadora já teve experiências em várias instituições. Ela acredita que devemos e podemos ir além de simplesmente contribuir com a curadoria, que é o mínimo. Nesse sentido: “a gente faz isso, na minha pesquisa eu falo isso, né? Enquanto educadoras, também somos curadoras assim a gente faz um processo de escolha, de afirmação, de pensamento, de conexão, de narrativa sobre uma exposição, sobre um tema” (Fala de *Raewyn*). Sob essa perspectiva, a educadora definiu uma curadoria mais interessante para os museus.

*Jota* comenta um distanciamento parecido dos setores, e sinaliza um processo que *corre separadamente*, afirmando o seguinte: “A curadoria tem a sua metodologia e as decisões são tomadas sem passar por nós. Mas como nós trabalhamos com mediação de acervo, em algum momento a gente precisa entender o que está sendo feito” (Fala de *Jota*). É, de fato, fundamental que possamos acessar a completa produção das exposições, desde a primeira ideia até as principais decisões, que devem ter o objetivo de se comunicar com os públicos. Essa inserção passa também por nossa participação nos processos de documentação, conservação e gestão, de forma solidária, ainda que sem assumirmos essas atividades, tendo em vista nosso direcionamento à Educação. Sem nossa contribuição, tanto de museólogas quanto de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

educadoras, certamente as exposições perdem em comunicação. *Jota*, que tem menos experiência em educativo, fala mais sobre o museu em que trabalha atualmente:

*A gente vê as coisas acontecendo, a exposição sendo montada, decisões tomadas, modificações realizadas sem interferência nenhuma nossa. Aí, depois que esse espaço foi montado, a gente teve, sim, uma visita mediada pelo curador. Para a gente entender o que está acontecendo. Aí tem base para depois fazer a mediação. Mas isso é um processo. Pelo que entendi, novo no museu que tem a ver com a nova coordenação do setor educativo que percebeu essa lacuna. Está trabalhando para amenizar, já foi maior a distância entre a curadoria e o núcleo de educação. (Fala de Jota).*

Como mencionei anteriormente, trata-se de uma experiência que muitas de nós já vivenciou na prática profissional. É complicado pensar em um processo educativo integrado com museus onde profissionais se separam em uma espécie de ‘castas’. Usei essa palavra por observar uma diminuição cotidiana da nossa área, servimos até para pesquisa sobre determinado artista, para ‘O’ curador, como já fiz. Mas, para fazermos parte do processo (e esse incluir nossas ideias), “aí não”. A educadora *Audre* também fez um relato parecido, sinalizando que é complexa a relação entre a curadoria e o educativo. Nas exposições de maior duração, geralmente do acervo, o educativo é mais ouvido; mas, nas exposições temporárias, *o diálogo não acontece muito*, de acordo com ela.

Na contramão, também por trabalhar em um museu pequeno, e nesses as ações tendem a ser mais conjuntas, até por não haver profissionais para cada função. Como exemplo, vale mencionar: o educador *Aníbal* estava, no momento da entrevista, em um processo de curadoria, inclusive com um dilema, de acordo com ele, de trabalhar uma exposição sem tantos objetos. Segundo o relato do educador, quando a gente tem uma panela, é possível fazer uma *Educação patrimonial* de três horas com ela. Então estavam buscando caminhos para isso, agora sem tantas peças. O educador *Ailton* também apresentou uma experiência em que pôde *fazer* uma exposição, enquanto esteve na coordenação de um educativo.

A educadora *Lélia* nos contou como o setor em que trabalha é *bacana*, um espaço em que discutem as coisas juntos. Estão, como o *Aníbal*, em processo de construção de exposição. No caso dela, o desafio se trata da tentativa de “*romper essa visão tradicional da história do*

*grande líder, do grande personagem [...] Para mostrar que Palmas não é fruto de um ou dois homens”* (Fala de *Lélia*). Essa iniciativa tem total relação com as discussões da presente pesquisa, ampliação da visão em relação a outras pessoas, que não apenas os homens no mito do herói. Aqui está um dos pontos importantes da decolonialidade: ir além dessa história única. A educadora finalizou dizendo que estão buscando trazer a questão da religiosidade, das mulheres, dos primeiros habitantes, das dificuldades de morar em uma cidade nova, sem estrutura. Ademais, ela diz que os públicos de fora se surpreendem com essa narrativa. As pessoas, às vezes, tendem a atribuir tudo a uma ou a poucas pessoas, perdendo a noção do coletivo e do processo.

Na experiência da educadora *bell*, o curador incentiva que participem na construção das exposições temporárias. Diz ela que, embora ainda não se sinta apta a opinar, sugere “*mais coisas assim, de visual, de onde é que ficaria cada coisa*” (Fala de *bell*). A educadora completa contando que algumas pessoas são excluídas desse processo. Contudo, como ela ainda é nova na instituição, chegou na pandemia – tempo em que ficou *fazendo planilha* –, não sabe dizer os motivos para essa exclusão. Arrisco dizer que as pessoas excluídas podem ter tentado trazer outras visões, e que estas não foram acolhidas. Alguém com o perfil mais contido que o de *bell* é o que os curadores gostam, assim as exposições seguem sob o poder deles.

A educadora *Grada* relatou que, como o museu é pequeno e universitário, como aquele em que trabalha *bell*, dentro da equipe as opiniões são levadas em consideração. O problema é que estão “*em um centro de pesquisa, então tem outros setores e professores que dão aula no curso de, então saindo daqui nem sempre as minhas opiniões serão consideradas, muito por essa questão do machismo*” (Fala de *Grada*). Além do machismo, podemos destacar outro marcador nessa fala, muito recorrente nas entrevistas de técnicas em museus, que é: a voz dos professores, em sua maioria homens, são sempre mais ouvidas. A educadora ressaltou como sua relação com as professoras mulheres é melhor do que com professores homens. Ela se vê como “*uma pessoa um pouco mandona, autoritária [...] as pessoas falam que eu sou a ‘chefinha’, embora eu não seja, por causa do meu jeito, tento sempre resolver tudo*” (Fala de *Grada*). A educadora se vê assim em toda a entrevista. Ao ouvir seu relato, fiquei pensando se ela não tem essa impressão por causa de tanto machismo, desde outro trabalho, experiências anteriores nas quais os homens falaram (e ainda falam) isso para ela. O mesmo machismo pode

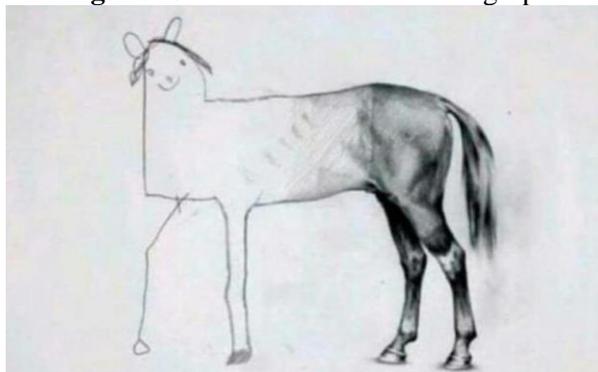
Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

ter feito com que ela se ‘endurecesse’ enquanto profissional, para não ser questionada de sua competência. Esse ‘endurecimento’ pode gerar uma ‘masculinização’ muito presente na arqueologia, por exemplo, devido ao entendimento machista sobre o labor da arqueóloga.

Na experiência do educador *Itamar*, que atualmente está em uma exposição em processo, o curador tem conversado com o educativo. Estão “*mostrando as pesquisas, existe um diálogo de descoberta, perguntam se algumas coisas têm sentido*” (Fala de *Itamar*). Mas, no fim, a exposição proposta é do curador, de acordo com ele. Logo, é uma mera consulta, que ignora a questão dos créditos, da autoria, o que é um apagamento e uma hierarquização das equipes, colocando o educativo sempre abaixo. *Itamar* ainda contou que, como o museu tem coleção fixa, a curadoria propõe um tema, e o educativo “*tem autonomia para pensar coisas acerca desse tema*” (Fala de *Itamar*). Em resumo, é uma autonomia muito reduzida. O educador está na instituição há alguns anos, o educativo já propôs exposição, e a prática usual é fazer mostras no meio do ano.

Para a educadora *Catherine*, varia de museu para museu essa questão da participação: “*Vai ter um que chega com um PowerPoint para a gente no final mesmo como no MAR. Depende muito de quem está fazendo a curadoria*” (Fala de *Catherine*). Ela contou que já teve momentos de integração; e outros, de receber o conteúdo pronto – por vezes, chegar no dia da exposição e ter que pensar algo. Acredita que “*a gente consegue fazer coisas muito mais interessantes quando é parte do programa de educação e a curadoria pensando de forma mais integrada, sem dúvida um resultado visível*” (Fala de *Catherine*). cremos que, em razão de a educadora já ter passado por várias experiências em estados diferentes, além de funções diversas, apresentou na entrevista toda uma visão de direcionamento de soluções e efeitos positivos. É fundamental quando ela fala que é visível o resultado de uma ação de fato integrada; com efeito, isso é o melhor para a equipe, e mais ainda para o público.

**Figura 13** – Meme do trabalho em grupo



Fonte: <http://fatofigurado.bgnweb.com.br/2018/03/28/trabalho-em-grupo/>

Carlétti (2015) percebeu a possibilidade de envolvimento das mediadoras com os demais processos museológicos, dentre eles, a exposição, para melhor aproveitamento desse momento de aprendizado. A própria política de aquisição deveria considerar isso, por exemplo, mas é uma questão menos mencionada. As pessoas que realizam a mediação têm maior contato com o público, e, por isso, podem contribuir com a elaboração de atividades/exposições. Lembramos que a dissociação “entre conhecimento teórico (investigação, exposições etc.) e o ‘saber-fazer’ técnico (gestão, administração etc.) é, porém, contrária à construção de uma base para a especificidade na qual a profissão deveria ser construída” (Semedo, 2013a, p. 173). De forma semelhante, o afastamento do educativo por parte de outros setores é contrária a essa construção que buscamos. Assim, o museu não é (ou não deveria ser) aquele cavalo do meme (figura 13). Em outras palavras: no museu não devem ocorrer práticas e reflexões desmembradas nas várias equipes, cada qual cuidando do próprio umbigo, desprezando a necessidade de uma integração, sem pensar na melhor relação de museu-público.

#### **4.2. – Educação Museal, patrimonial, não-formal, arte-educação e mediação – todas juntas**

*[...] fui perdendo o encanto para educação museal, fui perdendo a vontade de trabalhar com isso, perdendo o interesse por isso, não vendo sentido na educação museal. Principalmente durante a pandemia. Não estava imaginando sentido nela. Enquanto atuação, enquanto tudo (Fala de Raewyn).*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

O presente tópico foi elaborado a partir das falas das educadoras que mostraram ser uma demanda abordar as diferenças entre metodologias e autoras/es citadas por elas, evidenciando uma não predominância do que tem sido denominado como Educação museal, mas uma diversidade de práticas e reflexões. O que amplia o debate que fizemos em toda a tese, e que vai culminar no entendimento de Educação museológica / pedagógica, no tópico final, a partir de Maria Célia Santos e Cristina Bruno.

Pensando na prática de Educação em museus e espaços afins, consideramos muito sintomática essa fala de *Raewyn* sobre o desencanto com a área, o cenário cultural brasileiro, que vem sofrendo fortes baques nos últimos anos. O campo da Educação em museus sofre há décadas, apesar dos notáveis avanços nos anos 2000. Aqui, não somente a chamada Educação museal está em debate, mas o campo como um todo, por isso optamos por nomear como Educação em museus, instituições museológicas como centros de ciências e culturais em geral. Podemos dizer que esse campo não se estabeleceu de forma a garantir sua permanência e aprimoramento contínuo, ainda. Isso o coloca em maior perigo diante de retrocessos institucionais, sociais e políticos.

A Educação Museal<sup>84</sup>, termo mais recentemente empregado e adotado na política pública, não chegou na diversidade de cenários museais que temos no país. Exemplo disso é que só na quinta entrevista ocorreu alguma menção ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e à Política Nacional de Educação Museal (PNEM). O educador *Ailton*, do Norte, disse que a política é uma proposta, mas só ela não é suficiente. E, com certeza, essa necessária atividade política foi interrompida pelo golpe, seguido do governo ilegítimo de Michel Temer e da gestão de Jair Bolsonaro, que retrocedeu o campo da cultura. Nesse viés, Catherine também concluiu em sua fala que a PNEM “*ficou muito comprometida pelas mudanças de governo, desarticulação do Ministério da Cultura*” (Fala de *Catherine*). O MinC deixou de existir em 2019, quando o governo 2019-2022 assumiu, e o IBRAM passa por várias ameaças desde 2016. Porém, mesmo antes, a PNEM já não condizia com a realidade tão diversa do Brasil, e isso fica evidente nos diferentes cenários trazidos no questionário e, especialmente, nas entrevistas. O ano de 2023 será um importante marco de retomada dessas políticas públicas, com o governo

---

<sup>84</sup> A crítica é mais direcionada à Educação museal, mas os outros conceitos, que vimos serem todos do eixo Rio-São Paulo, não alcançam a diversidade de museus no país. Acreditamos que isso se deva exatamente à ausência do conhecimento amplo da Museologia, que só as graduações em Museologia podem proporcionar.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Lula. Iniciei a escrita desse capítulo antes das eleições e, agora, posso registrar isso com a tranquilidade da derrota de Bolsonaro e do retrocesso.

Sobre os conceitos acerca do campo da Educação em museus, foram muitos os citados pelas educadoras. Entre as mais faladas estão a Educação patrimonial, a Educação não-formal e a arte-educação. Elaboramos um mapa mental com algumas as referências bibliográficas citadas nas entrevistas (figura 14). Dentro da Educação mais geral estão autores/as que foram citados/as e que são referenciados nas disciplinas de Educação das graduações em Museologia. Tais autorias não são, em sua maioria, da Museologia. A Educação Museal não está presente, por não ter sido citada nas entrevistas.

**Figura 14** - Mapa mental com algumas referências usadas pelas entrevistadas/os em suas práticas



Fonte: Entrevistas, elaboração da autora através do site *Canva* <canva.com>

*Jota* citou referências ao longo da entrevista, então pedi para que nos indicasse algumas. A lista será apresentada a seguir. É relevante refletir sobre a importância de seguir o caminho da especialização mínima no campo da Museologia-Educação, mas sem deixar de se renovar, com novos diálogos, com autorias que estão rompendo a norma. E que nós, educadoras, possamos produzir mais reflexões do campo da Educação e da Museologia com esse olhar interseccional e decolonial.

*Eu vou tentar fugir um pouco do óbvio, né? Jota Mombaça, a pessoa trans que desenvolve pesquisa em arte, performance e literatura. E poderia citar, também, a Castiel Vitorino Brasileiro que também*

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*é uma outra artista negra da cidade de Vitória, Espírito Santo, desenvolve pesquisas com pessoas trans negras. Eu tenho uma cartela gigantesca de pessoas travestis, homens negros. Fora isso eu poderia citar a Jaqueline Gomes de Jesus, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba. Leda Maria Martins, Conceição Evaristo, Angela Davis, Gayatri Chakravorty Spivak. Já passei em algum momento, passo por todas elas. E aí vou definindo quem me acompanha como referencial teórico, mesmo, estruturante da pesquisa (Fala de Jota)*

Retomando o quadro 5 (página 113), ‘Teorias citadas pelas educadoras respondentes’, refletimos sobre os mais mencionados pelas educadoras no questionário. A Educação museal foi a mais presente, de 10 menções mais repetidas, únicas ou em conjunto, ela estava em sete. E foi a mais mencionada, por 31 pessoas, número que pode parecer pequeno, mas apenas devido aos conjuntos citados, que são diversos. A Educação patrimonial vem logo atrás, com seis menções, o que corrobora com as reflexões realizadas no primeiro capítulo, as quais indicam que as disciplinas estão muito atreladas a essa Educação para o patrimônio. Muitas delas têm já no nome “patrimônio” ou “patrimonial”, e os textos referenciados também fazem esse caminho, como a produção de Horta et al. (1999). De fato, as educadoras do questionário mencionaram fortemente a Educação patrimonial. Interessante lembrar do aspecto geracional que a professora Cristina Bruno chamou atenção no júri de qualificação do presente estudo. O debate atual, especialmente as discussões relacionadas a PNEM, tem colocado a Educação museal em maior evidência em eventos e publicações do campo. É possível ver um direcionamento para esse processo, por parte de algumas educadoras. Contudo, quando nos debruçamos nos resultados do questionário e nas falas das entrevistadas, percebemos que a Educação patrimonial é forte<sup>85</sup>. A ausência da Educação museal nesses resultados demonstram que o conceito ainda não alcançou boa parte do país, se concentrando mais no eixo Rio-São Paulo. Dessa forma, a Educação Patrimonial foi mencionada como única teoria/conceito por 25 pessoas. A Educação não-formal foi mencionada como única teoria/conceito por 15 pessoas.

---

<sup>85</sup> Para mim, que sou do interior do país, algumas coisas demoram a chegar, como o *Starbucks*, que ainda nem chegou, só fui realizar o desejo de conhecer quando mudei para o Rio. Então a impressão que tenho é que, com os debates do campo, acontecem mais ou menos da mesma forma: a Educação patrimonial teve uma publicação-guia em 1999, então já está mais ‘estabelecida’. Enquanto isso, a Educação museal tem publicações bem mais recentes; o caderno da PNEM, por exemplo, é de 2018, quase 20 anos depois.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Somando todas as menções, a Educação museal aparece 148 vezes; Educação patrimonial tem 129 menções, e Educação não-formal apenas 119. A mediação foi mencionada cinco vezes. Arte-Educação e Divulgação da Ciência, muitas vezes mais atreladas a museus de arte e ciências, respectivamente, foram mencionadas apenas três vezes, cada uma.

A educadora *Conceição* falou logo no início da entrevista sobre a Educação não-formal e a falta de cursos específicos da área, os quais ela viu apenas em instituições de São Paulo. Ela veio das Artes Visuais e não sabe como está sendo abordado esse tema hoje. Itamar falou de uma tradição da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Educação museal no curso de Artes. O educador *Ailton* trabalha mais com Educação patrimonial, embora esteja muito inteirado dos debates da Educação museal, então ele mencionou tal conceito, embora não seja um que ele considere efetivamente em sua prática. *Ailton* discute sobre como a formação é praticamente inexistente, e comenta que falta um curso de Museologia, Arqueologia, ou mesmo História, com foco, uma especialização, por exemplo. O educador *Aníbal* também falou da questão da formação: “*A gente vê que São Paulo [capital] tem um universo imenso de redes de museu, de história, ciência, artes, mas não tem nenhum especificamente pensando nesse tipo de formação*”. Algumas pessoas indicaram ter mestrado, por exemplo, mas ainda não temos linhas de pesquisa diretamente relacionadas à Educação nas pós-graduações em Museologia. Isso reforça tanto a importância das disciplinas de Educação nas graduações em Museologia, quanto a formação que consideramos mais fundante na presente tese.

No Norte, a questão é ainda mais específica: graduação em Museologia só tem no Pará, mesmo a região tendo sete Estados, só ficando atrás do Nordeste com nove estados. A única museóloga que estava em um estado do Norte pediu transferência para outro da mesma região, de acordo com o educador entrevistado. É preciso debater essa questão, quando só há uma profissional de uma área no estado inteiro, e ela fez concurso para aquele lugar, então, para sair, seria necessário que viesse outra pessoa para a vaga. Tanto *Aníbal* quanto *Ailton* mencionaram a ausência de formação em graduação em São Paulo e Norte, respectivamente.

*Jota* disse que não tem formação em Educação, e ressaltou a diversidade de graduações da equipe no museu que ela trabalha: “*acredito que a intenção do núcleo é abarcar pesquisadores [as] que tenham linhas de pesquisa e ensino em relação a questões étnico-raciais e não pessoas especialistas em educação museal*” (Fala de *Jota*). Reconhecemos que a

interdisciplinaridade enriquece uma equipe educativa, mas é necessário que essa diversidade seja associada a um estudo específico do campo, como no caso de *Stuart*, que foi buscar ainda mais conhecimento sobre Educação quando assumiu a coordenação de um educativo, mesmo já sendo museólogo. Já na equipe de *Jota*, ela citou historiadores, artistas, arquiteta, sociólogo, mas não falou nada de museólogas/os, e associou a Museologia apenas às questões de conservação. O Museu Antropológico/UFG apresenta um organograma (Passos dos Santos, 2016), que o setor de Museologia compreende o aspecto que *Jota* mencionou, enquanto o Intercambio Cultural, que trabalha a Educação, é separado em outra coordenação (exemplo da figura 13). Evidente que, no organograma, é importante que tenhamos uma organização de setores / núcleos / departamentos, mas a questão reside mais na falta de comunicação das áreas, sobretudo com a gestão e com os públicos.

*Raewyn* contou que sua formação “foi muito na prática. No caso, acho que é de muitos, muitos de nós assim, muitas colegas se formam na prática e a gente vai buscando outros tipos de formação, assim a gente vai tentando correr atrás” (Fala de *Raewyn*). As diversas formações presentes na Educação Museal são bem-vindas para uma maior diversidade de debates no campo. No entanto, é necessário que as educadoras tenham oportunidade e interesse em se especializar na Educação Museal, bem como em outros conceitos.

*Ailton* falou como ser educador é complexo, que precisa de capacitação. Contou ele que estruturava a visita ao museu onde atua elaborando um roteiro baseado em três perguntas: havia pessoa com deficiência? Já tinham ido ao local? Qual era o perfil do grupo? Ele ainda comenta: “O processo da educação museal precisa ser preparado como mecanismo de debate, processo de construção coletiva, tendo a participação de professores, diretores, gente da comunidade” (Fala de *Ailton*). *Aníbal* também falou que estrutura suas ações baseadas em um roteiro para a visita, além de citar o relatório pós ação para documentar o que foi realizado, e assim discutir posteriormente. Isso é fundamental para nós, pois pode ser uma fonte de autoavaliação, além de ser material para pesquisas e reflexões na área.

A mediação esteve muito presente em várias falas, como na de *Conceição*, mas que não teve uma formação robusta, conforme ela definiu. A educadora sugere que museus pequenos tenham apoio para formar pessoas. *Catherine* nos contou que, quando iniciou a graduação, não havia curso de Museologia na cidade dela, era comum formações em arte-

educação. Como ela atuava mais em museus de arte, eram cursos mais centrados nessa tipologia, como trabalhar arte contemporânea, por exemplo. Ela acredita que hoje existam mais oportunidades de formação, mas não “*pela chave ou pelo conceito da educação museal, tem muito curso de formação em mediação*” (Fala de *Catherine*), e que são os repertórios da arte que fazem a gente chegar nessas formações. De acordo com *Catherine*, a mediação é específica da arte, dos museus de ciência, mas não dos de história, por exemplo. *Audre* também ponderou sobre cursos de Educação que não discorriam sobre o tema, mas, sim, sobre conteúdos artísticos e históricos. *Catherine* e *Audre* falaram de a arte ser o caminho dessas formações. Acreditamos que seja por uma questão desse viés que *Audre* defendeu que a arte é o *estopim* para diálogos, e que tem uma multiplicidade de interpretações possíveis. Isso, muitas vezes, é o interesse da prática educativa.

É preciso fazer um adendo sobre a mediação, que não é Educação: muitas vezes, nos deparamos com uma confusão na área; mediadoras que são chamadas de educadoras e vice-versa. Vejamos a questão da mediação, como algumas educadoras (*Audre* e *Catherine*, por exemplo) abordaram nas entrevistas: nem todo mundo que está fazendo uma ação educativa está fazendo uma mediação, haja vista as várias formas possíveis de atuação. Para isso, podemos lembrar dos conceitos/teorias citadas no primeiro capítulo, entre Educação museal, não-formal e patrimonial, principalmente. Já fiz reflexões sobre a mediação, a partir dos comentários dos públicos em relação às mediadoras/es (Passos dos Santos, 2019), inclusive, nos livros de comentários havia registro de mediadores/as sobre suas condições de trabalho que eram frequentemente precárias. Interessante pensar que “mediar é poder estar entre muitas histórias e pensar num modo de levá-las adiante para um efetivo trabalho de acessibilidade” (Alves, 2016, p. 3).

Corroborando com as várias possibilidades de abordagem da prática profissional das mediadoras, Mörsch (2016) apresenta uma encruzilhada de quatro discursos que podem ocorrer na mediação. (1) Afirmação – mais dominante e que prevalece mais, tendo a mediação e a Educação como função de comunicação externa a missão do museu. (2) Reprodução – a mediação e a Educação com a função de educar o público. (3) Desconstrução – mais raro, ligado à Museologia crítica a fim de avaliar criticamente junto ao público, o museu e a obra. (4) Transformação – encontrado ainda mais raramente, no intuito de expandir a instituição

expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social. Podemos perceber, pela classificação da autora entre “mais dominante” e “raro”, que estamos longe de uma mediação reflexiva que quebre os discursos já estabelecidos, sobretudo no olhar mais atento dessa pesquisa, mediações que tragam pensamentos feministas, principalmente das estudiosas negras, decoloniais e interseccionais. A mediação faz parte do processo educativo dos museus, sua função social. Vemos, portanto, essa metodologia como parte fundamental da experiência e Educação museal.

*Catherine* definiu a relação entre Educação e mediação da seguinte forma: “*Tenho um interesse especial pelo conceito de mediação cultural, sempre vou defender que os programas que organizo, que faço gestão são de educação [...], mas eu entendo que o método é de mediação, porque nem todas as relações a gente precisa articular aprendizagem*” (Fala de *Catherine*). Nesse viés, ela diz que, se for olhar para a PNEM, a Educação está muito em uma ideia de aprendizagem, “*E às vezes a gente está fazendo justiça social*” (Fala de *Catherine*). *Ailton*, corroborando com *Catherine*, comentou que a política foca muito em uma questão didática. Os públicos, nem sempre precisam ou querem aprender, e carecemos entender que eles e elas têm muito o que ensinar. As pessoas que estiveram mais à frente da construção da política, por mais participativa que tenha sido, podem não entender isso, por estarem envoltas em um mesmo cenário.

O diferencial no olhar de *Catherine* se dá, certamente, em função de suas experiências em quatro estados e três regiões diferentes, o que favorece uma visão mais ampla do processo educativo nos museus e nos cursos de Museologia, onde ela foi professora substituta. Só quem vai entender é quem é de fora – *outsider* (Lorde, 2020; Hill Collins, 2019) – quem carrega a carga da diferença de ser, experiências dos espaços culturais de onde veio e o que encontra no novo lugar, conforme as questões abordadas no capítulo anterior, sobre a migração. *Catherine* arremata que: “*A partir da educação a gente consegue estruturar e agenciar, criar possibilidades para processos que são mudanças na estrutura e não necessariamente falar, aprender sobre*” (Fala de *Catherine*). *Audre* também acredita nesse caminho da mediação, sendo ele um processo de Educação: “*Deve ser, deve seguir sempre que possível, uma metodologia de mediação. Para mim, a mediação, ela não substitui o termo educação. Ela é um método e esse método é dialógico participativo interpretativo*” (Fala de *Audre*). A

educadora ainda cita autores como Paulo Freire e Jorge Larrosa, referências das disciplinas de Educação nas graduações em Museologia, e que têm relação com essa premissa do diálogo.

*Catherine* foi a primeira pessoa, depois de seis entrevistas, que mencionou as Redes de Educadores (!)<sup>86</sup> em Museus (REM's), falando da importância de as redes contribuírem com essa formação. Mas ela percebe que esse processo também fica muito a cargo da política das instituições, dependendo de cada uma. Entende como importante essa questão: “*Sempre que estou nas instituições tenho um compromisso muito grande com a profissionalização. Acho que é uma devolutiva que eu posso ter, porque é muito raro alguém na educação em museus fazer carreira como eu fiz, sair da monitoria e ir até a gestão*” (Fala de *Catherine*). Para ela, esse é o papel das instituições, até conseguirmos consolidar e implementar a PNEM de fato. A educadora também pontua: “*não acho que deva ser um curso específico, mas uma especialização na museologia, na arte, na curadoria. A gente perde se fizer algo específico, mas ainda seria importante como especialização, que tivéssemos formações de cunho mais formal e oficial*” (Fala de *Catherine*). É uma reflexão que algumas educadoras, como a *Raewyn*, fizeram durante a entrevista, e que estamos trazendo aqui para pensarmos em conjunto melhores formações para nossa área, uma vez que a maioria das entrevistadas entende a importância.

Interessante refletir que o Museu Histórico Nacional, já mencionado no questionário e nas entrevistas como espaço de formação em Educação Museal, é o local presencial para esses cursos na área, ou seja, só quem está no Rio de Janeiro e região que tem acesso a ele. Com a pandemia de COVID-19, foi realizada uma edição do curso de forma online, o que ampliou o alcance, mas ainda é uma oferta reduzida. Além do curso, podemos destacar, nos últimos anos, discussões sobre Educação Museal centradas no Rio de Janeiro como o ‘Seminário Internacional do Museu Histórico Nacional - Museu e educação: 60 anos da Declaração do Rio de Janeiro (1958-2018)’, entre outros. Depois, parte de educadoras/es ‘seguidoras/es’ da Educação museal não entendem o motivo de outros grupos que trabalham com Educação não nomear suas práticas dessa forma.

---

<sup>86</sup> Sem perder a oportunidade de questionar, através da exclamação, o masculino ‘neutro’ no nome das REM's. A REM-Goiás fez a alteração para Rede de Pessoas Educadoras em Museus. O artigo ‘Inclusão, representação e pluralidade: uma proposta da Rede de Pessoas Educadoras em Museus de Goiás (REM-Goiás)’, que conta o processo de alteração do nome, está no prelo.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

*Ailton* também faz uma reflexão sobre a PNEM, que vai muito ao encontro da visão dessa pesquisa: “*O programa nacional de educação museal consolidou algumas ações, mas só isso. Não é o suficiente para tirar essa política do papel, então, se você analisar, poucos estados têm um núcleo de educação museal*”. É disso que estamos falando ao longo de todo o texto, trata-se de um país imenso, porém com um discurso institucional para elaboração de uma política que integrou praticamente apenas pessoas do Rio de Janeiro e São Paulo.

Cabe problematizar, por exemplo, que os verbetes apresentados no Caderno foram redigidos apenas por profissionais do Rio e São Paulo (Ibram, 2018). A Educação museal é ampla, mas a política e os profissionais de São Paulo e Rio de Janeiro são as que estiveram mais à frente. São 16 autoras no Glossário do Caderno, sendo essa a única parte do documento que é assinada, o restante está atribuído ao IBRAM. Dessas autoras, 10 são mulheres (e 6 homens), 13 pessoas foram consideradas brancas e absolutamente todas/os são do Rio de Janeiro (8) e de São Paulo (8). Relevante marcar que uma das autoras, hoje, é professora da UFMG, também Sudeste. Outra autora, que escreveu o verbete de acessibilidade, tem deficiência física. Vale sublinhar, ainda, a ausência das profissionais Cristina Bruno e Maria Célia Santos como autoras de um desses verbetes, duas museólogas que pensam Educação em sua amplitude e atrelada à Museologia, como defendemos aqui, mas que foram e são invisibilizadas nas discussões sobre o tema. Em tempo, vale deixar outra provocação importante: que diferentes vozes do Centro-Oeste<sup>87</sup> e do Norte<sup>88</sup> sejam ouvidas, e, ainda, que pessoas com deficiência possam escrever sobre outros assuntos, que não apenas acessibilidade. Para finalizar, cabe ressaltar outras ausências contemporâneas no caderno de 2018, como a questão LGBT<sup>89</sup>, feminista e de gênero, ou seja, de forma geral, há uma ausência, entre a escolha dos verbetes, dos debates discutidos na presente tese.

Trata-se, então, de uma ordem político-econômica imbricada com a colonialidade interna. Foi um processo participativo, de acordo com todos os relatos que já ouvi, de quem

---

<sup>87</sup> Como as publicações da REM-Goiás, disponíveis em: <<http://anaisdoseminariosremgoias.blogspot.com/>>. Acesso em: 29 nov. 2022. Além das monografias da graduação em Museologia da UFG, disponíveis em: <<https://fcs.ufg.br/p/14976-tcc-museologia>>. Acesso em: 29 nov. 2022. E da produção da museóloga Aluane de Sá (2015); Além de Aluane da Silva e Camila Moraes Wichers (2016).

<sup>88</sup> Destacamos as monografias da graduação em Museologia da UFPA, disponíveis em: <<https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/50/simple-search?filterquery=Museologia&filtername=subject&filtertype>equals>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

<sup>89</sup> Como já trouxemos, a opção pela sigla LGBT é por causa da política pública.

participou, especialmente de quem esteve à frente. Ademais, nenhuma educadora entrevistada citou a PNEM nesse sentido de processo tão participativo, especialmente as que nunca trabalharam no Rio de Janeiro e/ou São Paulo<sup>90</sup>. Vi, em um evento, uma educadora falar que o MAST é um dos museus que atende à política, mas precisamos observar que lá há mais educadoras (em números) do que museus no estado inteiro do Acre, por exemplo. Então, com equipe numerosa, é mais fácil ter uma diversidade maior de ações. Ainda que tenha sido participativo, democrático, no momento que chegou na etapa da escrita do Caderno, aí participaram somente sudestinos/as.

O educador *Ailton* ainda detalhou outros obstáculos, como: “*Não tem espaços dentro do museu exclusivo para o uso pedagógico, núcleo pedagógico e isso acaba inviabilizando o trabalho*”. Foi o mesmo tipo de problema que eu tive enquanto trabalhava em um museu de arte em Goiânia. O mesmo ocorreu com *Conceição*, que atuou no mesmo museu alguns anos depois, e que também relatou diversas dificuldades. No caso dela, estão envolvidas questões que iam além, como más condições de atuação: em algumas situações, ela precisou trabalhar doente, e não pode tirar férias, para que não a dispensassem. *Ailton* conclui: “*se você tem essa estrutura, você consegue desenvolver a questão. Por não ser uma política efetiva, as ações ficam restritas só em alguns pontos*”. Independente das teorias, conceitos, metodologias, como executar boas ações educativas nesses cenários<sup>91</sup>?

#### **4.3. – Educação museal feminista, interseccional e decolonial?**

Este item discorre sobre as respostas das educadoras a essa mesma pergunta nas entrevistas, além de trazer questões sobre a pandemia de COVID-19 e ponderações propositivas, a partir de autoras como Catherine Walsh – e, ainda, com influências de outras, como Rita Segato e bell hooks. Pretendemos, aqui, buscar um aprofundamento maior nessa questão, que ainda não foi tão discutida no âmbito da Museologia.

---

<sup>90</sup> Não lembro de ouvir como foi esse processo em Goiás, por exemplo.

<sup>91</sup> A depender do local, visto que em instituições culturais de Porto Alegre-RS, por exemplo, há algumas salas amplas para ações educativas, recheadas de materiais.

#### 4.3.1 – Entrelaçamentos entre as referências das disciplinas e as educadoras

Quando refletimos sobre um entrelaçamento entre as educadoras/es que responderam ao questionário e aquelas/es citadas nas disciplinas de Educação nas graduações, temos algumas possíveis aproximações. O primeiro ponto a destacar é: das/os 98 referências, três delas responderam ao questionário. Na pandemia, especialmente em 2020 (em 2021 o debate esfriou), havia educadoras que estavam à frente de movimentos relacionados à Educação museal, inclusive se colocando no lugar de educadora<sup>92</sup>, sendo que, naquele momento, estavam em outra colocação profissional. Não que isso faça com que ela deixe de ser educadora. O que acontece é que nós que estávamos no ‘chão de fábrica’, na ‘linha de frente’, lidando diretamente com os públicos; ainda que de forma *online*, vivemos um sistema de opressão muito específico, sobretudo naquele momento, sendo que muitas educadoras foram demitidas, e outras tiveram seus salários reduzidos. Dessas três que responderam ao questionário, duas são professoras universitárias, referências da Educação não-formal e da Museologia. A outra trabalha em uma instituição com um educativo muito fortalecido, em comparação a outros espalhados pelo Brasil, e é uma referência em acessibilidade.

Em resumo, as educadoras não são citadas nas referências. Como mencionou o educador *Stuart*, tem muita gente atuando na prática que não está produzindo na academia, sendo que esta não reconhece a prática, nem as produções empíricas.

Só vamos alcançar essa maior valorização da função social do museu, que é educativa, através de mais referências e professores/as que tenham prática constante nessas instituições. Afinal, não basta ter trabalhado em museu em algum momento da vida, é necessário que o contato com a prática seja durante toda a carreira. Museus são espaços vivos que mudam (ou, pelo menos, deviam) junto à sociedade. Aqui está uma das muitas importâncias dos museus universitários, que podem propiciar essa prática as/aos docentes.

De forma geral, pessoas não brancas, com gênero fluído, de origem periférica/classe social baixa, entre outros marcadores, não são recorrentes nos resultados do questionário. No

---

<sup>92</sup> Fiz a última revisão desse capítulo em dezembro de 2022 em meio a uma disputa pela presidência do Ibram, o que sacudiu o cenário museal brasileiro e deflagrou até onde as pessoas vão por poder, inclusive usando da Educação museal para fortalecer candidaturas, mas que no dia a dia ignoram o nosso campo. Infelizmente quando olhamos o Caderno da PNEM, percebemos que algumas dessas pessoas assinaram os verbetes, sendo que não trabalham diretamente com Educação. Na verdade, se encaixam na categoria ‘sou homem, por isso posso falar de tudo’.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

segundo capítulo, detalhamos os dados e percebemos uma predominância de educadoras brancas, cisgênero, heterossexuais, católicas, com formação superior, algumas também com pós-graduação. De acordo com Grada Kilomba, “Devido ao fato de o *sujeito branco* não querer superar a perda do passado – ou seja, a perda tanto do colonialismo quanto da ideia de supremacia *branca* –, ele também não é capaz de se reassociar à ideia de igualdade racial” (2020, p. 226). Temos que ressaltar as mulheres brancas que, por vezes, se fazem ser mais ouvidas, ainda que seja evidente que temos alianças dentre essas pessoas, bem como com outros indivíduos com marcadores de privilégios.

Em relação ao gênero, sobre as referências utilizadas nas graduações em Museologia: 57% são mulheres e 43% homens. Já entre as educadoras respondentes do questionário, há uma maior porcentagem de mulheres, 66%; e homens cisgênero, 26%. Isso demonstra que a academia tende a trazer mais referências masculinas para suas reflexões, enquanto na prática somos mais mulheres, sendo essa a confirmação da hipótese da presente tese.

Em relação à cor/raça, temos uma proximidade maior nos dados de pessoas brancas (66%) como autorias citadas/ referências, não identificadas (26%), e negras apenas 8%. Entre as educadoras respondentes do questionário, são: 63% (279) brancas/os, seguido de 34% (151) negras – pardas e pretas. Percebemos mais educadoras negras em relação às referências, embora 26% não tenham sido identificadas, conforme debatido no primeiro capítulo. Podemos inferir que, caso conseguíssemos verificar a cor dessas referências (26%), elas tenderiam, provavelmente, a ser uma maioria branca, visto o racismo institucional e estrutural presente na academia, sobre o qual refletimos no primeiro capítulo. Com relação à formação, optamos por fazer o quadro (9), para comparar com as cinco mais recorrentes.

**Quadro 9** - Comparação da graduação das autorias referenciadas nos PPCs e a graduação das pessoas respondentes do questionário

<b>Graduação das autoras</b>	<b>Graduação das respondentes do questionário</b>
1º. História	1º. História
2º. Museologia	2º. Artes <sup>93</sup>
3º. Pedagogia	3º. Museologia
4º. Filosofia	4º. Biologia
5º. Ciências biológicas	5º. Pedagogia

Fonte: PPC's e respostas ao questionário aplicado.

<sup>93</sup> Foram reunidas Artes Visuais, Plásticas e Cênicas.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Pensando na relação do quadro 9 com o mapa mental (figura 14), que veio de uma amostra menor de pessoas entrevistadas, ele apresenta pouca integração das referências com o campo da Museologia. Ou seja, existe uma Museologia que está na lista de pessoas lidas nas disciplinas de Educação das graduações e como formação das respondentes do questionário, mas a amostra de entrevistadas citou outras autoras. Não que a Museologia não seja exatamente essa confluência de autorias que trabalhem questões pertinentes ao campo, mas percebemos algumas ausências, frutos de um apagamento, de autoras como Maria Célia Santos e Cristina Bruno, por exemplo, além de outras autoras importantes que trabalham com Museologia e Educação.

Interessante analisarmos o quadro em alguns pontos. O primeiro deles: a predominância de historiadores/as nas discussões das disciplinas de Educação, sendo também essa a formação mais recorrente entre as educadoras respondentes. Já levantamos possíveis razões como a Museologia ser muitas vezes diretamente relacionada à História. Embora, de acordo com a pesquisa de Isolan (2017), a maioria (22%) das graduações em Museologia esteja em faculdades de ciências sociais, essa formação não está diretamente relacionada aos cursos do quadro 9.

A segunda questão interessante na lista de formações é a presença das Artes como graduação das educadoras, logo em segundo lugar, e a ausência desta entre a formação das autorias referenciadas. A academia considera a Arte menos acadêmica? É possível, visto que esse espaço, tão colonial (como tantos outros), tende a classificar de forma ostensiva o que é ou não ‘acadêmico’. Talvez haja esse apagamento das artes, uma vez que, o que não entra na regra, tende a ser invisibilizado. Outro ponto interessante é o lugar da Pedagogia, terceiro entre as formações das autorias referenciadas e último entre as educadoras. Lembremos que a Pedagogia é uma formação mencionada de forma recorrente como uma das mais indicadas, se é que podemos usar essa palavra, para a atuação como educadora em museus e espaços afins. Com efeito, parece que as disciplinas de Educação, nas graduações em Museologia, reconhecem isso, ainda que de forma não direta.

A última formação, e a mais importante para a presente tese, é o lugar da Museologia no quadro 9. Essa vem logo em segundo lugar, na formação das referências. Já entre as educadoras, a Museologia está em terceiro. No segundo capítulo, atribuímos essa colocação ao

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

fato de a expansão das graduações nessa área ser recente, um fenômeno de pouco mais de 10 anos. Corrobora essa leitura o seguinte dado: entre as educadoras com formação em andamento respondentes do questionário, a Museologia vem logo no primeiro lugar. Outros fatores referentes à colocação da Museologia na formação das educadoras podem ser considerados: a História e as Artes estão ligadas às tipologias dos museus, bem como Biologia, por exemplo.

As graduações em Museologia ainda formam pouco para a vivência nos museus, são espaços que (hoje) formam mais para reflexões teóricas na academia, mas as universidades não têm vagas para as inúmeras museólogas formadas anualmente. Ainda temos que lutar para que os concursos nas graduações em Museologia abram vagas para quem tem essa formação na base, e não apenas pós-graduação em áreas afins, ou mesmo em Museologia. Reforçamos a defesa pelas vagas para graduadas em Museologia, seja na Educação, nos museus, na academia e nos outros diversos espaços possíveis.

Entre as referências, não temos informação sobre a idade, apenas o que chamamos de “geração das profissionais”, considerado o doutorado. A maioria tem esse nível de escolaridade. Já entre as educadoras, 67% possuem pós-graduação, mas não temos o detalhamento de qual nível, entre mestrado, doutorado, especialização ou outro. Contudo, explicamos nossa linha de pensamento: consideramos que a maioria (48%) das referências concluiu o doutorado entre 2000 e 2009, e que, para completar essa fase dos estudos, é preciso ter em média, 28 anos. Também não podemos ignorar que as profissionais podem ter concluído essa formação bem mais para frente, por várias questões, como prática profissional, maternidade, escolhas, entre outros motivos. Portanto, podemos considerar, por alto, que as pessoas referenciadas têm pelo menos 40 anos, enquanto as educadoras, em maioria, têm entre 31 e 40 anos (cerca de 140 educadoras), seguido do grupo com idades entre 41 e 50 anos (cerca de 120).

Em relação às cartografias das referências e das educadoras que responderam ao questionário, no geral, para as primeiras, a maioria é a extremidade do país; entre as respondentes, tivemos abrangência nacional, com apenas dois Estados de fora. A predominância do Sudeste, nos mapas de atuação das referências (mapa 3) e no caso das moradias das educadoras (mapa 7), especificamente Rio-São Paulo, e o Rio Grande do Sul, é algo que se mantém. Sobre as cidades, se são capitais ou interior de cada estado, no caso da atuação das referências, a porcentagem é de 59% na capital; interior, 25%. Com as educadoras,

no que tange à moradia, é uma porcentagem parecida para a capital, 51%; um pouco mais do que as referências para o interior, 30%. Vale destacar uma especificidade de 17% na região metropolitana que está mais próxima a capital. Isso mostra uma centralização das referências e das educadoras na capital ou região metropolitana, corroborando com comentários de educadoras/es, no questionário, sobre o isolamento do interior, tanto dos estados, quanto do país.

#### **4.3.2 – As educadoras museais e a pandemia de COVID-19: evidência do sistema de opressão**

Outra questão importante de ser discutida nesse capítulo são as demissões das educadoras na pandemia, que mostraram nossa fragilidade. Tal situação nós atribuímos à nossa condição de precariedade profissional e gênero, por sermos mulheres e carregarmos essa problemática historicamente desde as professoras do ensino formal. Os últimos anos têm sido complexos, considerado assim, principalmente desde 2016 – golpe a um governo eleito democraticamente. É ainda pior desde 2018 – com a eleição de um presidente que representa todos esses preconceitos trabalhados e criticados aqui. Por fim, chegamos a um período insustentável desde 2020, com a pandemia da COVID-19 e o isolamento social, que levou à demissão em massa de muitas pessoas, um desmonte dos poucos educativos no Brasil. Aquelas que não foram demitidas, foram submetidas a trabalhos que iam além de suas funções e formação, inclusive com o risco de voltar às tarefas presenciais antes da imunização. Não podemos evitar de registrar essas questões.

É um sistema de opressão que sempre percebemos (embora ele não seja discutido amplamente), mas que, na pandemia, se evidenciou ainda mais. O que consideramos um sistema de opressão sistêmica? Patricia Hill Collins (2019, p. 33) definiu opressão como “qualquer situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro o acesso a recursos da sociedade”. A autora, ao falar das mulheres negras como empregadas nas famílias brancas, considerou como “trabalhadoras economicamente exploradas e, portanto, ficariam sempre de fora. O resultado é que se viram em um curioso lugar social de *outsider interna*” (Hill Collins, 2019, p. 45). Esse trecho se encaixa perfeitamente na situação das educadoras nos museus e instituições afins, dadas as devidas proporções entre as profissões,

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

evidentemente. Embora se assemelhem no aspecto do cuidado, sempre atrelado as mulheres, há certas proporções e distinções que não estão sendo desconsideradas aqui. Especialmente no período de pandemia, foi ‘aproveitado’ o contexto para justificar a demissão em massa. As autoras Almeida et al. registraram que

começaram a chegar relatos à coordenação da seção brasileira do [...] CECA-BR ICOM e ao Comitê Gestor [...] REM-BR, sobre a demissão de funcionários [as] de diferentes áreas em instituições museológicas, incluindo as áreas educativas. Para além desses relatos, chegaram outros sobre o crescimento da demanda de trabalho a partir do desenvolvimento de ações educativas remotas, sem que estas fossem acompanhadas de infraestrutura ou formação para tal. (2021, p. 227)

As autoras citadas realizaram uma pesquisa no primeiro ano da pandemia de COVID-19 para identificar como estava esse campo durante um momento tão desafiador para variadas áreas. O que eu vivi enquanto educadora, em 2020, não chegou perto das profissionais demitidas ou que tiveram seus salários reduzidos. O que aconteceu no MAST, museu em que eu estava atuando na época, foi um momento em que a equipe se sentiu perdida, com planos de atividades práticas sendo paralisados e, com isso, uma frustração imensa. Na semana anterior ao início do isolamento, estávamos visitando escolas para o projeto ‘Nós no MAST’, e parte da equipe estava lanchando juntas em uma padaria próxima do museu, já com o vírus espalhado no Brasil. Passado esse primeiro momento, veio a cobrança por produção, demandas para que a gente ‘mostrasse serviço’. A partir disso, várias reuniões online, longas, exaustivas, bem como uma integração inédita e difícil com outros setores, especialmente o de comunicação. O Museu não tinha integração, a diretora da época nunca conversou conosco, bolsistas, por exemplo. Esse processo deixou marcas, traumas, também trabalhos bonitos (Passos dos Santos et al., 2021; Passos dos Santos et al., 2022; Flório et al., 2022).

Nesse movimento sobre as demissões, as autoras Almeida et al. entenderam que os problemas de formação das profissionais já foram registrados e refletidos pela PNEM, mas

os novos desafios advindos com a pandemia acrescentaram questões tais como a formação para a utilização de ferramentas digitais e online nas ações educativas; a conciliação do trabalho remoto com os afazeres domésticos; as questões de saúde física e mental; bem como o acesso ao material e aos

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

recursos necessários para o trabalho [...] foi ressaltada a falta de formação da equipe como principal desafio para a realização de ações digitais (91 respostas). [...] falta de acesso ao conteúdo necessário para a elaboração de conteúdo educativo (58 respostas), falta de acesso aos espaços do museu (57 respostas), falta de acesso a livros e materiais impressos para a consulta (34 respostas), ou pela falta de financiamento para a produção de ações educativas (61 respostas). (Almeida et al, 2021, p. 240)

O que as instituições museais e afins não se dão conta é: “estar na posição de *outsider* interno [a] pode proporcionar novos ângulos de visão sobre a opressão”, retomando o que abordamos acima, sobre *outsider interna*, a partir de Hill Collins (2019, p. 46). E é com esses novos ângulos que esta tese foi construída, para (buscar) desativar as estruturas de poder que nos oprimem. Obviamente, também buscamos lutar para que nós, educadoras, não tenhamos que enfrentar momentos de crise global e, ainda, problemas particulares da nossa profissão não reconhecida.

#### **4.3.3 – Há o que esperar?**

Era importante, dissera Dumbledore, lutar, e recomeçar a lutar, e continuar a lutar, porque somente assim o mal poderia ser acuado, embora jamais erradicado... (Harry Potter e o Enigma do Príncipe, p. 466).

Esta é uma das partes mais difíceis da tese, refletir sobre uma proposta, uma teoria, em meio a importantes autoras, e tendo por base todos os dados mostrados ao longo dos três capítulos anteriores. E precisamos superar esse binarismo, a fim de avançar para um melhor ensino das disciplinas de Educação nas graduações em Museologia, bem como na atuação prática das educadoras nos museus e espaços afins. Precisamos questionar (sempre), “Que criticidades estamos, pois, a desenhar?” (Semedo, 2013, p. 59), tanto na Educação museal, quanto na Museologia, Sociomuseologia e Museus.

É a partir dessas reflexões que construímos este tópico, trazendo, entre outros pontos, as respostas das educadoras à pergunta ‘Se sente apto/a/e a falar sobre feminismos e marcadores sociais da diferença, de maneira interseccional? Por quê?’. Foram percebidos nas respostas múltiplos entendimentos, bem mais curtos que nas outras questões apresentadas. Isso é

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

sintomático, mostra a pouca ou nenhuma proximidade das/os educadores/as com o tema. As respostas nos apontam caminhos para pensar a Educação museal no presente e no futuro, sem ignorar o que a História nos conta.

A educadora *Jota* se sente apta, pois seu referencial teórico vem das feministas negras, e, agora, do transfeminismo negro. Ela tem buscado possibilidades de mediação através da interseccionalidade. Para *Raewyn* essa questão é muito natural, já faz parte de suas construções enquanto pessoa, educadora e mestranda. O educador *Itamar* mencionou que, mesmo o museu em que trabalha sendo sobre uma mulher, só tem uma artista desse gênero expondo. Indica também que a narrativa da Educação precisa falar disso, para não contribuir com a invisibilização dessa questão, inclusive vê que o meio gay também é machista e transfóbico. O educador *Stuart* disse que sempre busca se atualizar com as referências sobre esse assunto e outros, relativos à raça, por exemplo. Ele contou de uma artista da xilogravura que demorou a ser reconhecida: antes quem assinava suas obras era seu marido. Na mediação, através do contato direto com os públicos, *Stuart* tem conseguido estabelecer esses diálogos, e destaca a necessidade de gerar perguntas e críticas com os públicos, pensar nessas classificações, da arte popular, por exemplo.

*Grada* lembra que nós, mulheres, sentimos essas questões na pele, mas a exposição do museu de ciências em que trabalha não trata muito desse tema. Ela acaba relacionando isso à temática que o museu trata, mas é algo interseccional. Algumas vezes, profissionais e públicos têm essa visão de que o museu deve se ater estritamente a sua temática. Um exemplo disso foram alguns seguidores das redes sociais do MAST que não entenderam quando o museu começou a trabalhar com a temática LGBT; de acordo com eles, isso não era ciência. Mas são temáticas atuais, que devem se relacionar com todas as tipologias de museus (Passos dos Santos et al., 2022). Como registrou Judite Primo (2019), entendemos que a Sociomuseologia deve tratar das problemáticas sociais contemporâneas, a Educação museal e os museus também.

A educadora *Lélia* se sente apta a falar e comenta que, como estamos em um momento delicado, algumas questões que considerávamos superadas não estão. Podemos relacionar essa menção às demissões na pandemia: por mais que o campo da Educação museal seja frágil, não esperávamos tal tratamento, semelhante a um descarte. A educadora ainda menciona como o machismo é uma realidade, e que procura ler a respeito. Ela tem optado por não entrar em

conflito com familiares e amigos, mas, sim, construir pontes de diálogo com o público, o que também entendemos como mediação. Em meio a isso, ela se sente excluída por colegas de trabalho.

A educadora *Conceição* não acredita que a discussão sobre feminismos esteja na prática, mas apenas na academia. Esse é um ponto sensível para nós, na presente pesquisa, pois é um dos motivos da existência desta tese. Esperamos refletir sobre uma Educação museológica interdisciplinar e intercultural, perpassada pelos feminismos, em que essas discussões possam se expandir para a prática, para o diálogo com o público, como tem buscado a *Lélia*. Tanto *Conceição* quanto *bell*, abordada no terceiro capítulo, demonstraram esse distanciamento da temática, que é sintomática nas discussões da Educação museal. Na contramão, a educadora *Audre* disse que tem mais vivência nessa questão dos feminismos do que teoria.

Os educadores heterossexuais também demonstraram algum distanciamento da temática, mas eles têm se aproximado aos poucos. *Ailton* tem ampliado seus entendimentos para esses novos horizontes a partir de uma amiga. Ele abordou a questão do feminismo *radical* como uma dificuldade na relação com o tema. Precisamos refletir sobre essa fala de extremismo, de ativismo, que muitas vezes é usada como desculpa para diminuir o debate. É urgente que as pessoas estudem, leiam as inúmeras publicações de mulheres negras disponíveis, atualmente, dentre as quais ressaltamos *bell hooks* (2020). Extrema é a falta de equidade entre os gêneros, orientações sexuais, é o racismo estrutural que está arraigado na sociedade brasileira, é a gordofobia, que está interiorizada em nós, praticamos com as outras pessoas e conosco, falando desse assunto o tempo todo, controlando nossa alimentação, nossos prazeres, entre outros pontos que consideramos extremos.

*Ailton* também percebe a diferença de narrativa abordada nos museus entre as décadas de 1930 e 1950 que representavam as mulheres como lavadeiras e cuidadoras, enquanto os homens estão como políticos que detinham o poder da borracha. Além disso, é preciso lembrar das mulheres que eram vendidas ainda no final do século XIX, vistas como produtos. Então ele tem trabalhado sobre o tema com as crianças visitantes, para que hoje possamos ter o direito de escolher. Considera que “*apesar de ser um tema espinhoso para muitos, trabalhamos nessa interlocução dentro do museu. Então a educação museal, trazendo aqui com o gancho, a gente procura trazer esses temas. Trazer de maneira mais tranquila*” (Fala de *Ailton*). *Aníbal* vê que

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

é preciso uma transformação estrutural da sociedade, mas ainda está “*bem a passos lentos, quase parando*”.

Outro ponto importante é: somando as profissionais do quadro 2, ‘Cidade de origem, de moradia e trabalho das educadoras’, do segundo capítulo (página 96), numericamente, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte totalizam cerca de 100 profissionais. Ou seja, apenas três cidades com um quarto das respondentes do questionário. Em um país continental, é imprescindível repetir que são todas cidades sudestinas. Nos cabe questionar isso, pois nos interessa pensar em uma pedagogia decolonial que

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

Acrescentamos à citação de Catherine Walsh et al. que essa pedagogia alcance os museus, centros de ciências e instituições museológicas de forma geral. É preciso questionar essa narrativa oficial, por ser “no presente que decidimos entre aquilo que iremos lembrar e logo levar adiante, e o que iremos esquecer, ou seja, descartar para que não chegue ao futuro criando um futuro que não desejamos” (Brulon, 2020, p. 86). Desde 1999, pelo menos, temos conceitos vindos do Rio e São Paulo, impostos para o restante do país. Precisamos buscar uma integração, essa que acreditamos aqui ser por meio da Educação museológica.

Na Educação, somos múltiplas, por isso a reflexão da Educação museológica (Santos, 2008) não vem, de maneira nenhuma, rotular a Educação em museus, como já feito anteriormente. Em lugar disso, vem refletir, de maneira integrada e respeitando a diversidade, sobre nossos problemas e potencialidades.

É relevante pensar que a colonialidade interna faz com que os conhecimentos produzidos no interior do país sejam subordinados. Precisamos nos reconhecer em uma

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Educação – além da patrimonial, não-formal e museal (todas do eixo Rio-São Paulo) – que de fato represente a diversidade que temos no país. É um desafio, certamente, por isso precisamos começar “para ontem”! Além disso, carecemos pensar em teorias, conceitos e metodologias que venham de outras vozes, que carreguem marcadores sociais da diferença que são invisibilizados pela sociedade. Buscando

o giro decolonial, ou seja, o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade, de insurgência e construção de perspectivas “outras” e de afirmação de processos educativos comprometidos com os sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica. (Walsh et al., 2018, p. 6)

Quando li o texto ‘Uma Mirada latino-americana e feminina sobre o papel social dos museus e da museologia’, de Marcele Pereira (2021), me chamou muito a atenção o termo ‘educação museológica’ que ela usa para se referenciar a Maria Célia Santos. Esse termo virou uma chave na minha cabeça, pensei até em trocar o título da tese para museológica e não museal. Mas mantive pela questão da política pública, com a nomenclatura de Educação museal. E esta é uma tese para chamar atenção para essa discussão sobre a Educação praticada nesses espaços; se carregasse o nome de “museológica”, teria menos atenção, certamente. Então busquei mais informações desse termo nesse mesmo texto de Pereira, e em outros textos da professora Maria Célia, mas nada encontrei. Como já mencionamos no início do capítulo, a Educação museológica está na obra de Maria Célia Santos, tal conceito remete ao fato de a ação museológica ser educativa; quando aliada à ideia de pedagogia museológica, temos “o que precisamos”, o que almejamos, e que demonstra a centralidade da formação em Museologia para esse debate. Então nos interessa concluir o último capítulo desta tese, o ‘apagar de luzes’, refletindo uma Educação Museológica, Feminista, Interseccional e Decolonial. Integrando a ideia de ação museológica como ação educativa, de comunicação, uma pedagogia museológica, teríamos a Educação museológica, pensando uma Museologia como

um campo de “escuta” e de “fala”, permeado pela cadeia operatória de procedimentos de salvaguarda e comunicação, mas, que nos dias atuais estas rotas têm projetado notadamente características de resiliências, de contrapontos, e de resistências, despertando também a sua vocação para o

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

tratamento das memórias exiladas, soterradas e  
mascaradas. (Bruno, 2020, p. 26).

Cristina Bruno ainda completa: “a educação para a memória e a educação para o patrimônio são ferramentas muito potentes para nos auxiliarem nas necessárias reparações e nos fortalecerem nos percursos da indignação” (Bruno, 2020, p. 27). E há muita indignação a partir de tudo que apresentamos aqui, desde o pouco número de referências negras, apresentado no primeiro capítulo, até os problemas vividos pelas educadoras no segundo capítulo, em meio a uma presença forte de respondentes que correspondem a normativa vigente. E cabe lembrar, ainda, os marcadores sociais da diferença, que nos colocam à margem da sociedade, amplamente explorados no terceiro capítulo.

Contudo, “Há, então, esperança no futuro porque o passado pode ser alterado. O passado pode ser, mais ainda, superado. Deixado para trás como num rito de passagem em que reconhecemos o que fomos para sermos um outro de nós mesmos no agora” (Bruno, 2020, p. 92). Temos expectativas quanto a um futuro mais promissor para a Educação em Museus, e que cada vez mais ela busque a expansão. E, para que as mudanças aconteçam, precisamos buscá-las, e não apenas esperar que elas surjam como fruto de feitiço<sup>94</sup>. Nem Hermione<sup>95</sup> saberia algum para seguirmos sem episódios de machismo, LGBT+fobia, racismo, gordofobia, transfobia e outras, antes que os grupos dominantes busquem ir além de apenas não praticar esses preconceitos. E que as pessoas privilegiadas renunciem a seus privilégios, saiam de cena, e deixem que as pessoas, até agora silenciadas, falem, gritem!

---

<sup>94</sup> Trazendo uma referência da magia de Harry Potter, a escrita da maioria dos capítulos foi lendo os livros da saga.

<sup>95</sup> Personagem da saga Harry Potter.

**Por fim**<sup>96</sup>

No dia 01 de novembro de 2022 mediei uma reunião da região Centro-Oeste para votação de uma representação da região no Comitê Gestor da REM Brasil. Éramos poucas, nem 10 pessoas, quase todas mulheres. Se candidataram quatro pessoas, entre elas, apenas um homem, que disse que se colocava à disposição, mas se preocupava com seu tempo de dedicação. Ainda assim, ele ganhou a votação. Essa tese é sobre isso e sobre tantas outras coisas... Incluindo a militância e a busca por desvelar o que tem acontecido na Educação museal brasileira, deflagrando que está longe dos debates relacionados aos feminismos de maneira interseccional e decolonial. Espero ter conseguido expressar boa parte delas na minha escrita ‘torta’, mas que foi do fundo do coração, e do meu suor de educadora que já correu ‘pra lá e pra cá’ com dias cheios de turmas escolares em exposições, já montou exposição em campo de Arqueologia nas comunidades mais distantes, e aprendeu. Aprendi muito e sigo aprendendo! Também me emociono quando escrevo essas palavras.

As falas das educadoras, trazidas na presente tese, permeiam muito o cenário que estão inseridas, uma terra arrasada por um governo autoritário que destruiu o Ministério da Cultura, entre outras muitas coisas. Além de boa parte da pesquisa ter sido realizada ainda no contexto do isolamento social ocasionado pela COVID-19. Isso reflete, por vezes, um pessimismo em relação a área, às perspectivas de trabalho. Porém, defendendo essa tese com um governo progressista, eleito democraticamente, que recriou o Ministério da Cultura e propõe o fortalecimento das instituições culturais do país. Há esperança e é preciso que isso seja dito, para que esse cenário escabroso descrito em tantos momentos desse trabalho não se repita. Para que essa esperança se faça real é preciso avançar nos debates relacionados aos feminismos nos educativos, a hipótese inicial da tese era de um silenciamento e estranhamento em relação a esse tema, o que foi evidenciado ao longo do trabalho.

Escrevi buscando um coletivo, ansiando que mais educadoras reflitam sobre suas (nossas) carreiras, em uma perspectiva feminista, decolonial e interseccional. Dando boas-vindas a todas as outras vertentes que questionam a forma hegemônica de ser e estar. Essa tese é um choque para a área da Museologia, através da Sociomuseologia e Educação museal, principalmente. A professora Cristina Bruno ressaltou essa questão no júri prévio, além de ter

---

<sup>96</sup> Título inspirado no livro ‘A cor do inconsciente’ de Isildinha Nogueira.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

mencionado como trouxemos as autoras, em sua maioria mulheres, para a luta constante que as áreas nos exigem. É por isso que adoro e uso muito as minhas camisetas com os dizeres ‘Lute como uma museóloga’. Esta tese é um instrumento de luta, um ato político!

O processo de escrita foi em meio a um novo trabalho, cheio de desafios, primeiro em sua versão online e depois presencial. A preparação para o concurso de professora substituta foi junto com o início das aulas de doutorado, bem como a realização da prova prática e o início do trabalho, entre janeiro e maio de 2021, além da finalização do meu ciclo no MAST. Tomei posse na UFG num dia e dei minha primeira aula no outro. Defendo a tese junto com o fim desse ciclo como professora, na graduação em que me formei, atuação que alimentou este texto de várias formas, desde os desafios diários, até as referências, algumas que retomei e outras que conheci.

O primeiro capítulo ‘Quem Lemos? As referências nas disciplinas obrigatórias de Educação nas graduações em Museologia’, nasceu no final de novembro de 2021, entre o semestre 2021.1, uma disciplina de férias e o início do semestre 2021.2 da UFG, ou seja, sem respiro. Foi um trabalho árduo, uma metodologia que até então não tinha utilizado, primeiro mergulhei nas referências, para saber como analisar os dados. Essa parte é a melhor, a partir dela costurei o texto e os dados, como nas colchas de retalho da minha (bisa)vó. Às vezes faço umas bonitas, umas partes melhores que outras, já outras vezes é preciso rever os retalhos escolhidos e uni-los de forma mais produtiva para o que busco expressar.

Falando em dados, o rei dos dados, o segundo capítulo ‘Quem somos? As educadoras museais no Brasil’, nasceu no final de junho, no início do semestre 2022.1 da UFG. Esse que foi o primeiro presencial, o que incluiu o início de uma rotina exaustiva de manter minha casa no Rio, mas passar grandes períodos em Goiânia, o que incluiu maravilhas como acompanhar os últimos meses de Ensino Médio da minha irmã, mas também gatilhos. Foi muito difícil trabalhar tantos resultados que o questionário gerou, o capítulo que mais ralei na lapidação, com a ajuda da orientadora e de Daiane Rossi.

O terceiro capítulo, ‘Os marcadores sociais da diferença interseccionados nas falas das educadoras’ foi produzido junto com o segundo, em meados de julho. Trabalhei os dados do questionário, fiz e analisei entrevistas com as educadoras, tudo ao mesmo tempo. É o capítulo que mais amo, é o coração da tese. Sua inspiração surgiu de uma maneira muito orgânica,

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

praticamente pronto, a partir da Grada Kilomba (2020) e do que as educadoras disseram em seus depoimentos. Evidentemente, o roteiro de entrevista foi elaborado e cuidadosamente revisado pela Camila. Seus resultados trouxeram exatamente o que a gente esperou, ou melhor, foi além, como os tópicos sobre a migração forçada e acessibilidade.

O quarto capítulo ‘Entre a Teoria e a Prática: “*que os museus sejam espaço daquilo que ainda não existe*”’, começou no final do terceiro, os tópicos 4.1 e 4.2 eram inicialmente do anterior, mas vi que abria outros assuntos. Então é um capítulo que vem sendo maturado desde julho de 2022, mas que só foi finalizado em novembro, um ano depois do nascimento do primeiro. É um capítulo ousado, com proposições (não basta criticar), no qual buscamos apontar caminhos, embora a última eleição já aponte portas e janelas mais promissoras para o Brasil.

Feito este preambulo sobre a construção dos capítulos, a partir de agora comentarei alguns dos principais resultados obtidos nessa tese.

Como vimos no primeiro capítulo, a UFBA não cita a Maria Célia – baiana. A UFPe não cita Paulo Freire – pernambucano, além de não ter diálogo com autoras/es brasileiros, muito menos da Educação e Museologia brasileiras. Além da ausência da Ana Mae Barbosa entre as referências nas disciplinas de Educação de forma geral. Essas faltas são sintomáticas de escolhas que priorizam agentes externos aos estados, além de opções conceituais específicas, como a Educação patrimonial. Além de também denunciar uma ausência que aponta para o racismo estrutural<sup>97</sup>, a proporção de referências negras (8%) é muito menor em relação as brancas (67%). As autoras/es citadas, em sua maioria, vêm de estados onde não tem graduação em Museologia ou não tem disciplina de Educação obrigatória, São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente. Enquanto estados que tem as graduações não referenciam suas/seus teóricas/os, como o exemplo de Maria Célia e Paulo Freire. Outros pontos poderiam ter sido analisados no primeiro capítulo como o campo profissional dessas autoras; se estão como professoras e pesquisadoras nas universidades; se atuam no ensino básico, nos museus e outros espaços profissionais, por exemplo. Além de outras questões que não entraram aqui, mas que o capítulo e a pesquisa abrem várias reflexões possíveis a partir desse início. Por exemplo, analisar, a partir dos marcadores sociais da diferença, a lista atualizada de referências sugeridas

---

<sup>97</sup> Ver o post ‘A academia é racista e nós podemos provar’. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ck-xqN6rr4H/?fbclid=IwAR0Mq4VSng1NTM9SjJluPcY89VbaVLin65u2ofe59EqVtVSbusv0ENSC1Wqw> Acesso em: 19 nov. 2022.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

pelo CECA Brasil, que, em princípio tínhamos como foco realizar, mas não conseguimos acesso com a gestão anterior a que assumiu em 2022.

Nas análises das respostas do questionário, percebemos que as educadoras estão empregadas, com remuneração razoável e satisfeitas, apesar de não serem a maioria, dentre uma diversidade de quase 450 pessoas. Embora seja sempre importante frisar que o questionário apresenta muitas educadoras coordenadoras, por exemplo, o que pode não refletir exatamente a realidade do campo profissional que vivenciamos na prática. As/os educadoras/es mostraram reproduzir comportamentos mais inseridos na norma, em termos de orientação sexual, religião e criação dos/as filhos/as. A colonialidade impõe os códigos estabelecidos, como os citados. Neste sentido, as/os educadoras/es que correspondem a essa normativa são mais propensas a não sofrer tanta exclusão por parte da sociedade. No tópico sobre os marcadores sociais da diferença, foi possível confirmar isso quando temos uma maioria que não vivenciou preconceitos, por exemplo. A religião predominante é a católica, mostrando uma ausência de uma maior diversidade. Além de falas preocupantes que podem indicar uma influência grande das crenças pessoais nos processos educativos.

Muitas das respostas fugiam ao que era perguntado, o que dificultou a análise. Uma possibilidade, que facilitaria, seriam perguntas fechadas, mas assim não teríamos tanta diversidade de respostas. As metodologias escolhidas foram pensadas na tentativa de melhores resultados. Ressaltamos aqui a amplitude do número de respostas que conseguimos em uma pesquisa realizada praticamente por apenas uma profissional. Além de termos alcançado boa parte do país, com respondentes de quase todos os estados do Brasil.

As educadoras têm passado, novamente, ainda que não todas, por questões relacionadas aos marcadores sociais da diferença que atrapalham a continuidade de seus trabalhos. Ressaltamos a questão de gênero, além da questão financeira e de problemas relacionados a saúde mental, entre outras que foram largamente detalhadas no capítulo.

A formação de graduação das educadoras é bem variada, embora tenha uma predominância grande da História, o que ainda precisa ser mais aprofundado sobre as razões. Os estudos de pós-graduação das profissionais são ainda mais variados em temas, níveis e instituições, ainda que geralmente atrelados a Educação. O acesso a cursos específicos de

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Educação museal e afins é ainda escasso, sobretudo para uma área com formações de graduação e pós tão múltiplas, cerca de 40% atuam sem uma formação nesse sentido.

As educadoras demonstraram que têm pouco ou nenhum retorno dos públicos sobre suas práticas. Cerca de 200 educadoras responderam que o retorno é eventual. As respostas, de maneira geral, não mostraram formas sistemáticas de estudo de público, o que é bem problemático, especialmente para as reflexões da presente tese. Sobretudo pensando que é a partir do público que podemos formular melhores ações educativas que abracem uma maior diversidade de visitantes. O entendimento da Sociomuseologia é que não sejam ações para o público, mas com ele, a partir de demandas dele. No entanto, se não temos estudos de público como política das instituições e tampouco vistos como importante para as educadoras/es, fica muito difícil adivinhar o que esse público demanda. E quase impossível alcançar grupos que ainda não visitam aquela instituição, sendo que não conhecem quem visita e muito menos quem não visita. Básico!

A área progride, mas ainda está muito aliada a mulheres do Rio de Janeiro e São Paulo, brancas e de classe média, de maneira significativa. Por mais que essas não sejam maioria numérica, embora expressivas no questionário, exercem um poder subjetivo nas pautas relativas à Educação museal, patrimonial e não-formal no Brasil. É ainda mais forte em termos de concentração de capital social, científico, simbólico e econômico. É relevante marcar que, nessa subjetividade, São Paulo e Rio podem configurar várias experiências, desde as pessoas que dominam o campo e que são e/ou que moram nas capitais com o mesmo nome. Mas também pessoas que moram em cidades próximas, chamadas como ‘dormitório’, que muitas vezes são migrantes que buscam uma parcela de todo esse privilégio disposto nas capitais. Nesse processo acabam se distanciando da ‘quebrada’ e das pessoas mais pobres e negras, que são excluídas de debates relevantes para a sociedade, excluídas da academia. Sinto isso desde que saí de Goiás e agora no retorno temporário, que acessei determinados privilégios que me afastam da minha família e de amigas da vida toda. As pautas são muito diferentes, por isso, precisamos de mais equidade da distribuição de todos os recursos pelo Brasil.

O terceiro capítulo detalhou que as educadoras passam por questões diárias relacionadas aos marcadores sociais da diferença mais citados: gênero, raça e classe. A partir de entrevistas, em que optamos por codinomes usando autoras, trazemos as/os educadoras como

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

produtoras/es de conhecimento, especialmente por nem todas conseguirem publicar suas reflexões em produtos acadêmicos.

Os episódios de machismo cotidiano e preconceitos relacionados a gênero ficaram bem-marcados e evidenciam a necessidade de políticas públicas que venham a atenuar esse problema. As educadoras mostraram questões atreladas a raça, principalmente no que diz respeito as dúvidas em relação ao colorismo e até questionamentos. O marcador de classe se mostrou complexo, com várias camadas possíveis de análise. A maioria das educadoras demonstraram uma origem de classe baixa, o que refletiu na falta de acesso à educação básica por parte de mães, pais e outras/os familiares. E a carreira de educadora não agrega financeiramente, somente melhora mais nos casos de concurso público. Não obstante, algumas educadoras demonstraram um acesso privilegiado a Educação e museus, por exemplo. Além de suas narrativas mostrarem a importância do marcador da regionalidade, fazendo com que determinadas profissionais mudassem de seus bairros, cidades e estados de origem em busca de mais oportunidades de estudo e trabalho. O capítulo ainda demonstrou, que quando questionadas sobre os marcadores presentes nos públicos, as educadoras se concentram muito na preocupação com pessoas com deficiências – o que é extremamente relevante e, inclusive, ganhou um grande espaço na tese que possibilitou refletir sobre acessibilidade. Porém, por outro lado, marcadores como gênero e raça foram praticamente ignorados.

Em retornos de leituras do terceiro capítulo no grupo ROPA, que agradeço muito, algumas pessoas falaram como o texto é acessível as suas mães. Isso me tocou muito e menciono aqui por acreditar que aí reside o nosso compromisso com uma Educação e Ciências mais acessíveis a quem financia nosso trabalho. Principalmente pensando que as bolsas partem dos recursos do governo, em instituições públicas, oriundas dos impostos pagos por todos/as/es, inclusive aquelas com marcadores excluídos da sociedade, como a deficiência. Algumas pessoas se chocam ao ouvir que os museus que não são acessíveis devem fechar, mas que mundo é esse que uma parcela (grande) da sociedade não acessa um espaço público? "O mundo está ao contrário e ninguém reparou"<sup>98</sup>, e "Enquanto a terra [e todas as pessoas] não for livre, eu também não sou"<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> Música Relicário – Nando Reis e Cássia Eller.

<sup>99</sup> Música Principia – Emicida, part. Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza, Pastoras do Rosário.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

O quarto capítulo é sobre a formação e a atuação das educadoras. Nele vimos que embora o perfil das profissionais respondentes não se diferencie tanto das referências, são maioria mulheres (ainda que entre as educadoras seja maior). São maioria brancas e com predominância entre Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, concentradas nas capitais e entre a região Sudeste e Sul. Ainda percebemos um distanciamento sutil entre a prática, representada pelas educadoras, e a teoria, representada pelas autoras referenciadas. Apenas três autoras citadas nas disciplinas das graduações responderam ao questionário, a partir disso, nos cabe reforçar a necessidade de aproximação entre essas duas extremidades, para que assim não tenhamos formações puramente teóricas, que terão ainda mais dificuldade nos diferentes cenários museais (im)possíveis no Brasil. Além disso, para que não tenhamos educadoras que não refletem sua prática, que não tem retorno de seus públicos, que não leem e não produzem sobre o assunto. Ainda que saibamos, para quem já trabalhou em museu de alguma forma, as grandes demandas que temos no dia a dia, o que pode minar nossa produção acadêmica. Quando eu tinha que cumprir 40 horas no MAST, indo para o museu todos os dias, ainda que fosse para realizar atividades que poderia fazer de casa, chegava do trabalho com zero vontade de refletir qualquer coisa que fosse. É uma lastima que somente com o isolamento social tivemos a oportunidade de trabalhar de casa, e assim cumprir as atividades da mesma forma e, às vezes, até mais. Que o formato híbrido possa permanecer para melhor aproveitamento das/os profissionais.

A partir de todos os capítulos apresentados, ressaltamos, no quarto capítulo, dois problemas centrais para a área da Educação museal:

1 – A falta de empregos e/ou a remuneração baixa que essas educadoras recebem. Questão diretamente atrelada ao gênero e todos as exigências que a sociedade determinou para as mulheres como o cuidado e a relação de amor com a função. Ignorando o caráter profissional do campo, o que diminui em muito as possibilidades de ascensão como educadora;

2 – A falta de formação das educadoras, especialmente graduação em Museologia e pós-graduação em áreas afins, o que enfraquece a categoria.

Diretamente relacionado a formação estão os conceitos e métodos utilizados na prática e reflexão da Educação em museus, tão diversos quanto a formação das profissionais. No questionário e nas entrevistas foi possível constatar isso, embora a Educação museal esteja já

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

no título da tese e nas divulgações do questionário, outros conceitos foram amplamente citados, como Educação patrimonial e não-formal. Nas entrevistas, a Educação museal foi ainda menos mencionada. A mediação se mostrou um método muito utilizado e diretamente relacionado a Educação, especialmente para quem trabalha nos museus de arte, entre as entrevistadas. Além disso, foi destacada com mais importância quando falaram sobre a formação, que ainda é muito por meio dela e não da Educação, muito menos da Educação museal. Sobretudo para educadoras fora do eixo Rio-São Paulo, pois como refletimos, cursos de Educação museal são mais ofertados no Rio de Janeiro, por exemplo.

Ainda sobre o quarto capítulo, em que falamos sobre a formação em Museologia e a relação desse processo com a Educação, é interessante mencionar outro ponto que a professora Cristina Bruno relatou no júri prévio, sobre a formação dela na Museologia, com Waldisa Rússio como mestra (o que faz com que Rússio seja minha bisavó acadêmica, já que Cristina Bruno é minha avó acadêmica, porque Camila Moraes Wichers, minha orientadora, foi orientada por Cristina Bruno em suas duas teses).

Desculpem o parêntese, como eu ia dizendo, a professora Cristina Bruno mencionou que em sua formação a Museologia era naturalmente atrelada a Educação e a Comunicação, o que explica essa relação intrínseca que eu tenho com as áreas e que me fez ficar na Museologia. A Educação está nas raízes teóricas e práticas dessas referências tão importantes para mim, Camila, Cristina e Waldisa. Logo eu que entrei na Museologia só para que ela fosse meu passaporte para o Jornalismo, Camila, no início do curso, me disse que eu poderia trabalhar comunicação na Museologia, então, estou aqui até hoje.

Perdoem outro parêntese<sup>100</sup>, a partir do relato da professora Cristina, refletimos: Onde perdemos isso? A Educação assumiu uma autonomia em relação a Museologia ou foi o contrário, ou essa relação foi específica da formação de São Paulo? Maria Célia Santos também seguiu o caminho da Educação atrelada a Museologia desde sua graduação, ainda nos anos 1970, na Bahia. Como trabalhamos ao longo da tese, as formações em Museologia espalhadas no Brasil continental são muito diferentes. Seria esse distanciamento fruto de uma mudança geracional? Visto que a professora Cristina chamou a atenção que a Educação museal está

---

<sup>100</sup> Escrevo como penso e isso as vezes é demais para a academia, esse vai e vem de fluxos, mas a vida não é feita de idas e vindas?

atrelada a um contexto mais geracional. O que foi corroborado por alguns resultados, como a relação ainda muito forte das graduações em Museologia com a Educação patrimonial e a mesma ainda muito citada pelas educadoras no questionário. Ficando a Educação museal muitas vezes mais relacionada com Rio e São Paulo, com alguns outros pontos pelo Brasil, muito devido a política do IBRAM.

Outra mira muito importante e que só exploramos para a versão final, por causa de uma sugestão da professora Cristina Bruno, foi o processo curatorial museológico, que refletimos no último capítulo. Ele significa uma maior e melhor integração entre toda a equipe do museu, em todos os processos, produzindo exposições que melhor dialogam com os públicos. Este tema começou simples, ainda que importante, mas logo acabou crescendo e tomando seu espaço nas reflexões finais da tese. Afinal, estamos buscando aqui uma Educação museológica, feminista, decolonial e interseccional, que não é feita com a instituição segregada, separada em castas de áreas consideradas mais importantes enquanto outras são relegadas ao que sobra do processo. O que se relaciona com a nossa abordagem, ainda que singela, até por não ter sido o foco da tese, sobre as demissões de educadoras/mediadoras e desestruturação de educativos durante a pandemia, especialmente em 2020. Ainda não há um entendimento da **importância da Educação como a função social dos museus**. Nós precisamos nos fazer entender, urgente!

Essa tese é fruto de muitas referências, sejam elas acadêmicas ou não, fruto da prática, da relação com os públicos e com os educativos nesses quase 10 anos de carreira, a contar do meu primeiro estágio em mediação. Entre as influências, destaco grupos de pesquisa importantes para esses debates: o Grupo de Estudos em Educação Museal da REM-BA que traz reflexões atualizadas sobre a Educação museal interseccionada com questões de raça, por exemplo. O Grupo de Pesquisa 'Educação Museal: conceitos, história e políticas' (GPEM) que tanto presencial, quanto online, me oportunizou acessar discussões fundamentais da Educação museal e que alimentaram as inquietações da tese, além de ter um marco: em uma das reuniões online, na pandemia, Juliana Siqueira, integrante do grupo, sugeriu duas leituras que, juntas, também alimentaram inquietações que eu já tinha. Entre elas, algumas eu já sabia, outras fui desvendando a partir de um texto de Pierre Bourdieu sobre o campo científico e outro de Catherine Walsh criticando esse mesmo campo, em uma perspectiva decolonial. Outro grupo

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

que preciso destacar é ‘Sociomuseologia + Paulo Freire’ coletivo do curso de Mestrado e Doutorado em Museologia da ULHT<sup>101</sup>, aberto a todas as pessoas interessadas. Na pandemia, se dedicou a trabalhar a relação da Sociomuseologia com Educação de variadas formas e com convidadas/os. Através desse grupo que conheci o livro de Paulo Freire, ‘Professora sim, tia não’, que foi pano de fundo para muitas reflexões da tese.

É importante ressaltar a inversão que fizemos nesta tese, muitas vezes o foco de pesquisas são os museus e até os públicos; aqui ouvimos as educadoras, as profissionais. E não apenas sobre sua prática, mas também sobre si, nessa fala localizada, trazendo a teoria feminista. É interessante evocarmos mais pesquisas no sentido de ouvir, além das instituições e públicos, mas também entender quem trabalha nesses espaços. Deixamos a mensagem que “Contar histórias, muitas histórias nos faz compor um mundo mais rico e mais denso” (Alves, 2016, p. 3).

Um ponto que tem chamado a atenção, e que não podemos nos furtar aqui, são educadoras com outras graduações que tem feito pós-graduação em Museologia, mesmo quando já tem outra formação pós-graduada. Isso aponta para duas questões importantes: a Museologia vai crescer ainda mais, empregar mais e essas pessoas sem graduação querem essas vagas em concurso público, especialmente. O que nos leva ao segundo ponto, a revisão da regulamentação da nossa profissão, que já não acompanha, há um tempo, a configuração atual do campo. Esse é um processo que demanda um cuidadoso jogo político e tempo, enquanto isso, **precisamos lutar por vagas para graduadas/os/es em Museologia.**

Como sugerido no júri prévio e que não tivemos tempo de trabalhar aqui, a tese abre muitos outros caminhos de pesquisa possíveis. Entre eles, buscar narrativas específicas de profissionais da área da Museologia e Educação Museal sobre as opressões vividas no dia a dia profissional. Por exemplo: educadoras que trabalham com acessibilidade, com arquivos de museólogas de outras gerações e que também tiveram seus trabalhos diminuídos, profissionais que tem deficiência, entre outras. Cabe mencionar também um elitismo na área da Museologia, de maneira geral, e, principalmente, antes da expansão das universidades pelo Reuni. Tal questão foi levantada, de maneira oportuna, pela professora Jessica Rocha, no júri prévio-

---

<sup>101</sup> Com o apoio da Cátedra UNESCO Educação, Cidadania e Diversidade Cultural, do MINOM-ICOM e do projeto EducaMuseu

qualificação da pesquisa. A partir disso, buscamos refletir mais sobre o assunto, seria esse também um dos motivos do afastamento da Museologia em relação a Educação? Visto que a Educação carrega um marcador de classe, as educadoras não são tão bem remuneradas, especialmente nos primeiros cargos e é difícil fazer carreira na área, além de ter um isolamento do restante dos museus, como se o nosso fazer fosse menor. Embora, como vimos a partir da renda mensal indicada no questionário, muitas profissionais são abastadas, ainda mais antes da expansão das universidades pelo Reuni, e, possivelmente, por isso trabalharam com Educação, ou seja, como um complemento, ou dentro de um contexto de privilégios que não necessita de um trabalho tão bem remunerado.

A menção de que profissionais da Educação patrimonial, que lidam com licenciamento ambiental da arqueologia, podem ter uma remuneração maior do que educadoras em museus e outros espaços semelhantes, trazida por Cristina Bruno, também é uma reflexão significativa para o campo, mas na presente pesquisa não tivemos como aprofundar essa reflexão.

Ainda, nos debruçarmos na continuidade dessa pesquisa, em livros, artigos e afins, nas pedagogias ancestrais e dos povos, além da contra-colonialidade. Enfim, várias ponderações que demandam mais pesquisas, trocas, leituras e aprofundamentos para que nós educadoras possamos ir além de ocupar os espaços-quase.

A ausência dos feminismos na Educação museal foi amplamente evidenciada nos capítulos apresentados. Diante disso, muitas vezes sentimos uma angústia por percebermos situações que deflagram uma carência deste debate. No entanto, precisamos lembrar de tantas mulheres negras que estão praticando um feminismo decolonial nos museus, mesmo sem nunca terem se aprofundado em leituras sobre os temas.

A partir de tudo que foi refletido, detalhado, estudado, pesquisado, entrevistado, questionado e analisado na presente tese, temos um esperançar. Primeiro pela utopia necessária e sinalizada por Waldisa Rússio. Depois, por alguns motivos que apontamos e outros que vocês, ao lerem, certamente também poderão sinalizar. Dentre os que ressaltamos: a maioria das formações em Museologia, ainda que com limitações, já tem disciplinas obrigatórias de Educação; temos educadoras museais / museológicas / patrimoniais / não-formais / mediadoras / arte-educadoras / divulgadoras das ciências empenhadas em um futuro para a nossa prática, mesmo com as limitações relacionadas aos marcadores sociais da diferença, como o gênero

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

interseccionado com outros; contamos com educadoras que se abriram para essa pesquisa em entrevistas empolgadas, ainda que relatassem episódios deploráveis de machismo, racismo e dificuldades variadas da atuação como educadora e das dificuldades de viver neste país; projetamos uma Educação museológica, feminista, decolonial, interseccional e que esteja aberta a todas as próximas reflexões que venham a tentar e conseguir romper com os padrões da colonialidade do poder e do saber. O que mais podemos esperar sobre o futuro das educadoras museais no Brasil?

Concluo esta tese (não as reflexões que pulsam) buscando, lutando, pela valorização da graduação em Museologia, das profissionais graduadas em Museologia que atuam com Educação, mas também homenageando essas/es profissionais. Afirmando que a gente existe e estamos sempre prontas para lutar, a partir dessa confluência extremamente diversa de referências e possibilidades de prática.

### Referências bibliográficas

- Abreu e Souza, R. de. (2020). Deixa meu cabelo em paz e outros contos sobre Arqueologia do Racismo à Brasileira. *Revista de Arqueologia*, 33(2), 43–65. <https://doi.org/10.24885/sab.v33i2.743>
- Adichie, Chimamanda Ngozi. (2019). *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras.
- Aidar, Gabriela. (2019). Acessibilidade em Museus: Ideias e Práticas em Construção. *Redoc*. Rio de Janeiro v. 3 n. 2 p. 155 ISSN 2594-9004
- Almeida, Adriana Mortara et al. (2021). Como podemos conhecer a prática da educação museal no Brasil em tempos de pandemia de Covid-19? Relato de uma pesquisa colaborativa. *Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST* – vol.14, nº 2.
- Alves, Camila Araújo. (2016). *E se experimentássemos mais?* Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia.
- Anzaldúa, Gloria E. (2000/1981). *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo*. Tradução: Edina de Marco. Cedida pela Revista Estudos Feministas [v. 8, n. 1, 10. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, p. 229-36, revisão de Claudia de Lima Costa e Simone Pereira Schmidt]. Speaking in Tongues: A Letter to Third World Women Writers. Originalmente publicado em MORAGA, Cherrle; ANZALDUA, Gloria (eds.). *This Bridge Called my Back: Writings by Radical Women of Color*. Nova York: Kitchen Table, pp. 165-74.
- Araújo, Carlos A. V. (2006). Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, v. 12, n. 1, p. 11-32. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/10124>. Acesso em: 24 out. 2021.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, Jean; Boita, Tony.; Moraes Wichers, Camila A. de. (2020). O que é Museologia LGBT? *Revista Memórias LGBT*, v. 7, p. 4 - 9. Disponível em <https://memoriaslgbt.wpcomstaging.com/edicao-atual/> Acesso em 01 out. 2021.
- Brasil. Lei Nº 7.287, 18 de dezembro de 1984. *Regulamentação da profissão de museólogo*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17287.htm#:~:text=LEI%20No%207.287%2C%20DE%2018%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201984.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da,Art.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17287.htm#:~:text=LEI%20No%207.287%2C%20DE%2018%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201984.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da,Art.>). Acesso: 16 de nov. 2022.
- Brasil. Lei Nº 11.904, 14 de janeiro de 2009. *Estatuto de Museus*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm)>. Acesso: 11 de jul. 2015.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- Brasil. Lei Nº 13.146, 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm)>. Acesso: 08 ago. 2022.
- Brulon, Bruno. (2020). Museu queer e Museologia da bricolagem: O problema da diferença nos regimes museais. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 9(17), 81–94. <https://doi.org/10.26512/museologia.v9i17.31594>
- Bruno, Maria Cristina Oliveira. (1996). Museologia: Algumas Idéias para a sua Organização Disciplinar. *Cadernos de Sociomuseologia* Nº 9.
- Bruno, Maria Cristina Oliveira; Rizzi, Christina; Cury, Marília. (1997-1999). Difusão científica, musealização e processo cultural: uma rede de possibilidades e desafios para os museus universitários. *Anais I Semana dos Museus da Universidade de São Paulo*. São Paulo.
- Bruno, Maria Cristina Oliveira. (2020). Museologia: Entre Abandono e Destino. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília*. Brasília. Vol.9, nº 17. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/328029893.pdf> Acesso em: 17 nov. 2021.
- Bufrem, Leilah. S.; Prates, Yara. (2005). O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. *Ciência Da Informação*, 34(2). Recuperado de: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1086> Acesso em: 24 out. 2021.
- Butler, Judith P. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Capítulo 1. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 15-60.
- Carlétti, Chrystian. (2016). *Mediadores de centros e museus de ciência brasileiros: quem são esses atores-chave na mediação entre a ciência e o público?* Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde.
- Castro, Mary G. (2019). Mulheres sindicalizadas: Classe, gênero, raça e geração produção de novos sujeitos políticos, um estudo de caso. Em H. B. de Hollanda & A. de O. Costa (Orgs.), *Pensamento feminista brasileiro: Formação e contexto* (1ª reimpressão). Bazar do Tempo.
- Castro, Thainá. (2020). Ensino em Museologia e problemáticas metodológicas para uma Museologia LGBT: caminhos para uma política de acervos no Museu da Diversidade Sexual. *Revista Memórias LGBT Expediente* Ano 7 – ed. 12.
- Cesarino, Letícia. (2017). Colonialidade Interna, Cultura e Mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. *Ilha*. v. 19, n. 2, p. 73-105.
- Cohen, Regina; Duarte, C. R. (2013). Subsídios metodológicos na construção de uma “acessibilidade plena”: a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. *Revista Benjamin Constant*, ed.3.
- Collins, Patrícia H. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo. 493 p.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- Connel, Raewyn. (2016). *Gênero em Termos Reais*. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos.
- Emerich, Adriana M. (2017). *Estudo bibliométrico no Portal Capes: termos e conceitos de educação em museu*. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia) – Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-Graduação em Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro. 100 f.
- Evaristo, Conceição. (1946/2017). *Becos da Memória*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas. 200 p.
- Federici, Silvia. (2019). *Mulheres e Caça às Bruxas: da idade Média aos dias atuais*. Tradução Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Ferreira, Luzia G. (2020). As grafias de mulheres negras como construtoras de narrativas imagéticas das memórias afrodiáspóricas. *Revista Memórias LGBT Expediente Ano 7* – ed. 12.
- Figurelli, Gabriela. (2020). Memória, identidade e criticidade na Educação Museal. In: *Introdução à Sociomuseologia*. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Cátedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. Editores: Judite Primo & Mário Moutinho. Lisboa.
- Flório, Victória, Passos dos Santos, Karlla K., & Dahan Martins, Alanna. (2022). Exposição Virtual O Céu Que Nos Conecta O Público Infante Juvenil Ocupa O Museu De Ciências. *Revista Docência e Cibercultura*, 6(4), 120–151. <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.64444>
- Freire, Paulo. (1993/2019). *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 29ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Grião, Carla, & Silva, G. C. (2017). Práticas culturais acessíveis - memorial da inclusão: Os caminhos da pessoa com deficiência. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 12(1). <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2017v12n1.34681>
- Gohn, Maria da Glória. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38.
- Haraway, Donna. (1995). Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5). p. 07-41.
- Hirano, Luis F. K. (2019). Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: Luis F. K. Hirano, Maurício Acuña; Bernardo Fonseca Machado (Org.). *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções* – Goiânia: Imprensa Universitária. – (Coleção Diferenças).
- hooks, bell. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo B. Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- hooks, bell. (1952-2020). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Bhuvi Libanio. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- Horta, Maria de Lourdes Parreiras; Grunberg, Evelina; Monteiro, Adriane Queiroz. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Iphan, Brasília; 1ª edição.
- Inacio, Luiz Gustavo Barcellos. (2017). *Indicadores do potencial de acessibilidade em museus e centros de ciências: análise da caravana da ciência*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Museus. (2018). *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM. 132 p. Recuperado de: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf> Acesso em 06 nov. 2021.
- Isolan, Fiorela Bugatti. (2017). *A formação em museologia nas universidades brasileiras: reflexões sobre o ensino da gestão e do planejamento sob a ótica da Museologia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia, Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia.
- Kilomba, Grada. (2020). *Memórias da Plantação* episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Lopes, Maria Margaret. (2009). *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Brasília, Distrito Federal: Editora UNB. 369 p.
- Lopes, Maria Margaret. (2016). Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais. In: Assis, Maria Elisabete Arruda de; Santos, Taís Valente dos (Org.). *Memória feminina: mulheres na história, história de mulheres*. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Lorde, Audre. (2020). *Irmã outsider*. Tradução Stephanie Borges. 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, Guacira. (2001). Mulheres na sala de aula. In: Priore, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto.
- Lugones, María. (2020). Colonialidade e gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque de. (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 384 p.
- Machado, Rodrigo da Rocha. (2021). Audiodescrição nas atividades educativas dos museus. In: ROCHA, Jessica Norberto (org.). *Acessibilidade em museus e centros de ciências: experiências, estudos e desafios*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj/Grupo Museus e Centros de Ciências Acessíveis (MCCAC).
- Marandino, Martha; Bizerra, Alessandra Fernandes; Navas, Ana Maria; Fares, Djana Contier; Standerski, Lilia; Monaco, Luciana Magalhães; Martins, Luciana Conrado; Souza, Maria Paula Correia de García, Viviane Aparecida Rachid. (2009). Museu como Lugar de Cidadania. In: Ministério da Educação. *Museu e escola: educação formal e não-formal*. Brasília.
- Marcias-Chapula, Cesar A. (1998). O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ci. Inf., Brasília*, v. 27, n. 2, p.134-140. Recuperado de:

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

<https://www.scielo.br/j/ci/a/rz3RTKWZpCxVB865BQRvtmh/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 24 out. 2021.

- Massarani, Luisa; Alvaro, Marcela; Abreu, Willian; Rocha, Jessica; Gonçalves, Waneicy. (2022). Mediadores em museus de ciência: um estudo sobre profissionais que atuam no Brasil. *ACTIO*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-19. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 03 mai. 2022.
- Mello, A. G. de, & Nuernberg, A. H. (2012). Gênero e deficiência: Interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 20(3), 635–655. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>
- Mello, Anahí G., & Nuernberg, A. H. (2013). Corpo, Gênero E Sexualidade Na Experiência Da Deficiência: Algumas Notas De Campo. 13. *III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*. Universidade do Estado da Bahia – Campus I. Salvador – BA.
- Mello, Anahí G. de. (2014). *Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo*: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis.
- Mello, Anahí G. de; Mozzi, Gisele De. (2018). A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional* / organizadores Marcus Vinicius de Freitas Rosa [et al.]. – 1. ed. – Porto Alegre: Secco Editora.
- Minayo, Maria Cecilia; Sanches, Odécio. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262.
- Moutinho, Mario. (2007). Definição Evolutiva de Sociomuseologia: proposta de reflexão. *Cadernos do CEOM - Ano 27*, n. 41 - Museologia Social. Lisboa, XIII Atelier Internacional do MINOM.
- Moraes Wichers, Camila A. de. (2010). *Museus e Antropofagia do Patrimônio Arqueológico*: (des) caminhos da prática brasileira. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociomuseologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Moraes Wichers, Camila A. de. (2011). *Patrimônio Arqueológico Paulista*: proposições e provocações museológicas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moraes Wichers, Camila A. de. (2018). Museologia, feminismos e suas ondas de renovação. *Museologia & Interdisciplinaridade*. Vol. 7, nº13.
- Moraes Wichers, Camila A. de. (2020). Arqueologia, processos de musealização e representação no Brasil: enredos da colonialidade, fissuras e contranarrativas. *Brasiliana: Journal for Bazilian Studies*, v. 9, p. 206-232.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- Moraes-Wichers, Camila A. de (2021). Comentário I: Processo curatorial, museus antropológicos e descolonização. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 29, e35. <https://doi.org/10.1590/1982-02672021v29e35>
- Mörsch, Carmen. 2016. Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. *Periódico Permanente*. Nº 6.
- Nogueira, Isildinha B. (2021). *A cor do inconsciente: Significações do corpo negro* (1ª edição). Perspectiva.
- Norberto Rocha, Jessica; Gonçalves, J. C.; Cordioli, L. A.; Ferreira, F. B. (2017). Accesibilidad en museos, espacios científico-culturales y acciones de divulgación científica en Brasil. In: Massarani, Luisa... [et al.]. *Aproximaciones a la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina a partir de sus artículos académicos*. Rio de Janeiro: Fiocruz - COC.
- Norberto Rocha, Jessica. (2018). *Museus e centros de ciências itinerantes: análise das exposições na perspectiva da Alfabetização Científica*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 449 p.
- Oliveira, Admar C.; Dórea, José G.; Domene, Semíramis M. A. (1992). Bibliometria na avaliação da produção científica da área de nutrição registrada no Cibran: período de 1984-1989. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 239-242. Recuperado de: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/437> Acesso em: 24 out. 2021.
- Oliveira, Ana Cristina A. R. de; Queiroz, Marijara Souza. (2017). Museologia – substantivo feminino: reflexões sobre museologia e gênero no brasil. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação / Nº 5*.
- Oliveira, Leonardo Dias de; Farias, Valéria Regina Abdalla. (2021). Uma ação educativa sobre acessibilidade no Museu Histórico Nacional. In: Rocha, Jessica Norberto (org.). *Acessibilidade em museus e centros de ciências: experiências, estudos e desafios*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj/Grupo Museus e Centros de Ciências Acessíveis (MCCAC).
- Passos, Lara de Paula. (2019) *Arqueopoesia: uma proposta feminista afrocentrada para o universo arqueológico*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGAN-UFGM), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Antropologia com Área de Concentração em Arqueologia. Belo Horizonte.
- Passos Dos Santos, Karlla Kamylla. (2016). *Ações Educativas e seus Públicos: Museu de Arte Contemporânea, Museu Antropológico e Museu de Morfologia*. Goiânia. 116p. Monografia (Graduação em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.
- Passos Dos Santos, Karlla Kamylla. (2019). *Territórios pouco explorados: os registros de visitantes em livros de comentários da Casa da Ciência e Museu Ciência e Vida*.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

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

- Passos Dos Santos, Karlla Kamylla; Moraes Wichers, Camila Azevedo de. (2021). Gênero e Diferença na Educação Museal brasileira: provocações feministas sobre ausências e assimetrias. In: *Sociomuseologia: Para uma Leitura Crítica do Mundo*. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Catedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. Editores: Judite Primo & Mário Moutinho. Lisboa.
- Passos Dos Santos, Karlla Kamylla; Kunzler, Josiane; Cazelli, Sibebe; Elias, Simone Santana Rodrigues. (2021). ‘Inclusão no MAST: formação em acessibilidade cultural em tempos de pandemia. In Rocha, Jessica Norberto (org). *Acessibilidade em museus e centros de ciências*. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro.
- Passos Dos Santos, Karlla Kamylla. (2022). Paulo Freire e a Educação Museal para esperar: a presença do educador nas disciplinas de educação dos cursos de Museologia no Brasil. In: *Paulo Freire e a educação museal: dos vínculos históricos às ações para o esperar / Fernanda Castro... [et al.]*, (Orgs.). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2022.
- Passos dos Santos, Karlla K., Wichers, Camila A. de M., & Silva, P. C. de A. (2022). Por uma educação museal militante pela vida: Reflexões sobre museus, ciências e memória LGBT. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 11(21), Art. 21. <https://doi.org/10.26512/museologia.v11i21.41423>
- Pereira, Marcelle R. N. (2010). *Educação Museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro.
- Pereira, Marcelle R. N. (2021). Uma Mirada latino-americana e feminina sobre o papel social dos museus e da museologia. In: *Teoria e Prática da Sociomuseologia*. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Cátedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. Editores: Judite Primo & Mário Moutinho. Lisboa.
- Primo, Judite. (2019). Os Desafios Contemporâneos na Investigação em Sociomuseologia. *Cadernos de Sociomuseologia*. vol. 58. nº14.
- Quintiliano, Marta. (2019). *Redes afro-indígenaofetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Rechena, Aida (2011). *Sociomuseologia e Gênero: Imagem da mulher em exposições de museus portugueses*. Tese. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais. Lisboa.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- Rechena, Aida (2020). Consequências para a Sociomuseologia da integração da perspectiva de gênero. In: *Introdução à Sociomuseologia*. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Cátedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. Editores: Judite Primo & Mário Moutinho. Lisboa.
- Ribeiro, Loredana; Formado, Bruno Sanches Ranzani da Silva; Schimidt, Sarah; Passos, Lara. (2017). A saia justa da Arqueologia Brasileira: mulheres e feminismos em apuro bibliográfico. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 25(3): 530.
- Rocha, Ana Karina Calmon de Oliveira. (2020). *Construção e Disputas do Campo Museologia No Brasil: Os Fóruns Nordesteiros (1988 – 1996)*. Tese. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação. Lisboa.
- Rússio, Waldisa. (1977). *Museu: um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento*. São Paulo, Dissertação (Mestrado) FESP/SP.
- Salasar, Desirée Nobre. (2019). *Um museu para todos: manual para programa de acessibilidade*. Pelotas: Ed. Da UFPel.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (1987). *Museu, escola e comunidade: uma integração necessária*. Salvador: Bureau Gráfica Editora.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (1996). *Processo museológico e educação: construindo um museu didático-comunitário*. Lisboa: ISMAG/UHLT. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (2002). *Museu e Educação: conceitos e métodos*. *Cienkt*, Porto Alegre, n. 31.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (2008). *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU.
- Santos, Maria Célia T. Moura (2014). Um compromisso social com a museologia. *Cadernos do CEOM – Ano 27, n.41 – Museologia Social*.
- Santos, Maria Célia T. Moura (2020). Processo museológico: critérios de exclusão. In: *Introdução à Sociomuseologia*. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Cátedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. Editores: Judite Primo & Mário Moutinho. Lisboa.
- Santos, Raimundo Nonato Macedo dos; Kobashi, Nair Yumiko. (2009). Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 2, n. 1, p.155-171. jan./dez. Recuperado de: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10089/1/BIBLIOMETRIA%2c%20CIENTOMETRIA%2c%20INFOMETRIA\\_CONCEITOS%20E%20APLICA%2c%207%2c%2095ES.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10089/1/BIBLIOMETRIA%2c%20CIENTOMETRIA%2c%20INFOMETRIA_CONCEITOS%20E%20APLICA%2c%207%2c%2095ES.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2021.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- Sarraf, Viviane P. (2008). *Reabilitação do museu: Políticas de Inclusão Cultural por meio da Acessibilidade*. 2008. 181 f. Dissertação (Pós-Graduação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Semedo, Alice. (2013a). O Panorama Profissional Museológico Português. Algumas Considerações. *Revista da Faculdade de Letras Ciências E Técnicas Do Património*. Porto, I Série vol. 2, pp. 165-181.
- Semedo, Alice. (2013b). Formação em museologia: Círculos e outras geometrias. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 21(1), 49–62. <https://doi.org/10.1590/S0101-47142013000100005>
- Segato, Rita. (2013). *La Crítica de la Colonialidad en Ocho Ensayos y una antropología por demanda*. 1ª ed Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prometeo Libros.
- Silva, Aluane de Sá. (2015). *Reflexões acerca do Estatuto de Museus e as ações realizadas pela Rede de Educadores em Museus de Goiás no Museu de Arte Contemporânea de Goiás – Centro Cultural Oscar Niemeyer*. Goiás.
- Silva, Aluane de Sá; Moraes Wichers, Camila A. de (Org.). (2016). *Arte, Museus, Acessibilidade: Reflexões da Rede de Educadores em Museus*. Lgráfica. Goiânia.
- Silva, Márcia Regina da; Hayashi, Carlos Roberto Masisao; Hayashi, Maria Cristina Piumbato I. (2011). Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129. Recuperado de: <<https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337/46008>>. Acesso em: 24 out. 2021.
- Siqueira, Juliana. (2017). Bem viver, Ubuntu e a Sociomuseologia: contribuições para descolonizar a Educação Museal. *Revista Pensamiento Actual - Vol 17 - No. 28 - Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente*.
- Siqueira, Juliana. (2019). *A Educação Museal na Perspectiva da Sociomuseologia: Proposta para uma Cartografia de um Campo em Formação*. Tese. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação. Lisboa.
- Siqueira, Juliana. (2020). Corazonar uma Museologia onde caibam muitas museologias: a interculturalização do campo como projeto decolonial. In: *Introdução à Sociomuseologia*. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Catedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. Editores: Judite Primo & Mário Moutinho. Lisboa.
- Soares, Patrícia Bourguignon; Carneiro, Teresa Cristina Janes; Calmon, João Luiz; Castro, Luiz Otávio da Cruz de Oliveira. (2016). Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados *Web of Science*. *Ambiente Construído*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 175-185.
- Spinak, Ernesto. (1998). Indicadores cientométricos. *Ciência Da Informação*, 27(2). Recuperado de: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/795> Acesso em 24 out. 2021.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- Tolentino, Atila. (2018). Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal. *Sillogés* – v.1, n.1, - ISSN 2595-4830.
- Vanti, Nadia Aurora Peres. (2002) Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 31, n. 2, p.152-162. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ci/a/SLKfBsNL3XHPPqNn3jmqF3q/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 24 out. 2021.
- Walsh, Catherine, Oliveira, L. F. de, & Candau, Vera M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexos**

**Anexo 1:** Autoras/es das disciplinas obrigatórias de Educação nas graduações em Museologia

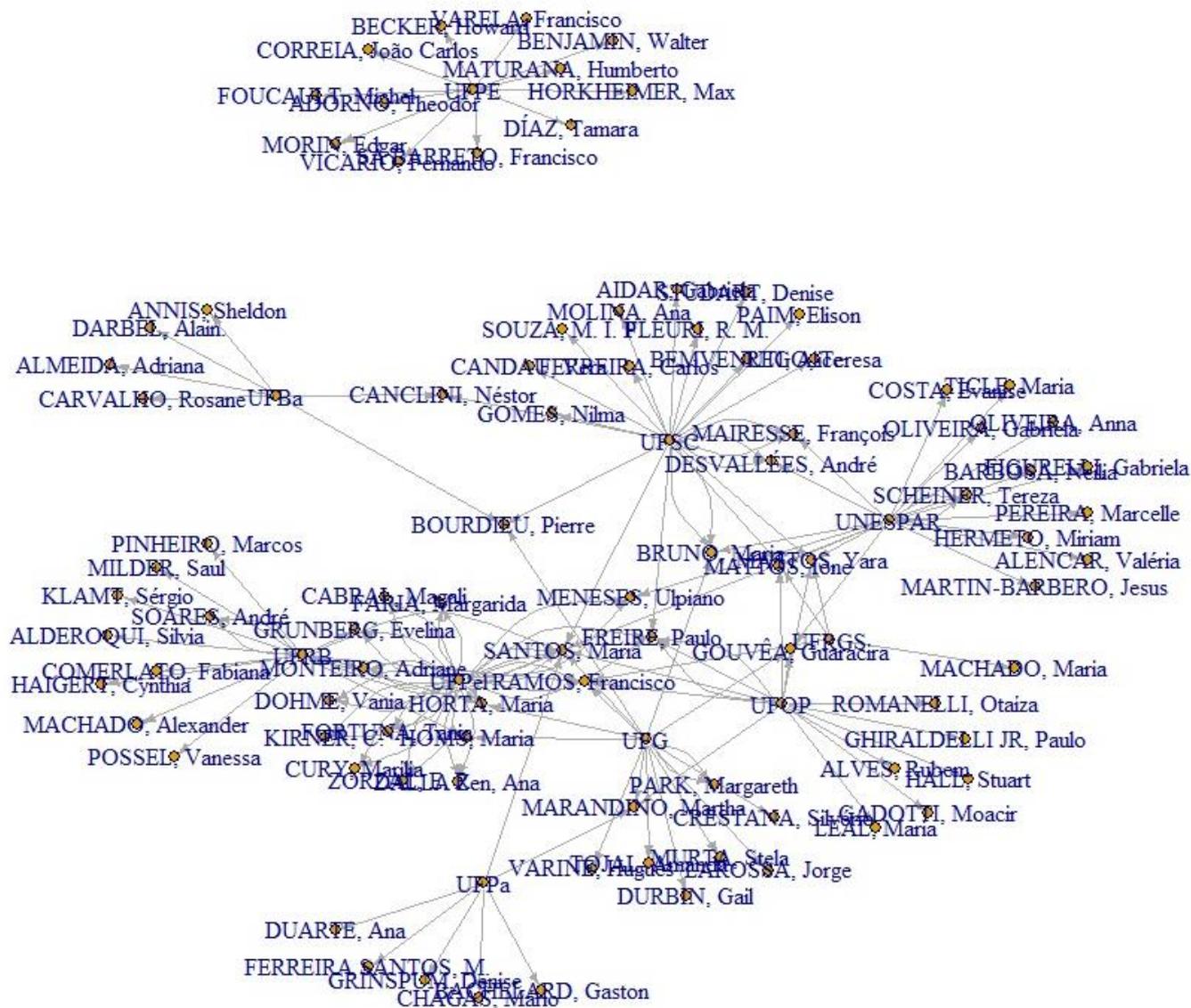
<b>Autoras/es</b>	<b>Autoras/es</b>
BOURDIEU, Pierre	FREIRE, Paulo
VARINE, Hugues de	GHIRALDELLI JR, Paulo
MARANDINO, Martha	MATTOS, Yara
TOJAL, Amanda	MATTOS, Ione
GOUVÊA, Guaracira	HALL, Stuart
HOMS, Maria Immaculada Pastor	GADOTTI, Moacir
LAROSSA, Jorge	LEAL, Maria Cristina
CRESTANA, Silvério	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira
DURBIN, Gail	BONDÍA, Jorge Larossa
MURTA, Stela Maris	CHAGAS, Mário
PARK, Margareth Brandini	LOPES, Margaret Maria
RAMOS, Francisco Régis Lopes	HERMETO, Miriam
ALDEROQUI, Silvia	OLIVEIRA, Gabriela Dias
SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura	SCHEINER, Tereza Cristina
PINHEIRO, Marcos José	MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro
COMERLATO, Fabiana	BARBOSA, Neília Marcelina
HORTA, Maria de Lourdes Parreiras	OLIVEIRA, Anna Luiza Barcellos de
GRUNBERG, Evelina	TICLE, Maria Leticia Silva
MONTEIRO, Adriane Queiroz	BRUNO, Maria Cristina Oliveira
SOARES, André Luis Ramos	COSTA, Evanise Pascoa
KLAMT, Sérgio Célio	ALENCAR, Valéria P. de.
MILDER, Saul Eduardo Seiguer	FIGURELLI, Gabriela R.
MACHADO, Alexander da Silva	MARTIN-BARBERO, Jesus
HAIGERT, Cynthia Ginadri	PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira
POSSEL, Vanessa Rodrigues	DOHME, Vania
ALMEIDA, Adriana M.	CABRAL, Magali
ANNIS, Sheldon	CURY, Marília Xavier
DARBEL, Alain.	DALLA Zen, Ana Maria
CARVALHO, Rosane Maria Rocha de	FARIA, Margarida Lima de
DUARTE, Ana Maria Lopes	ZORZAL, Ezequiel R.
FERREIRA SANTOS, Marcos	KIRNER, Claudio
BACHELARD, Gaston	MENESES, Ulpiano Bezerra de
GRINSPUM, Denise	FORTUNA, Tania Ramos
ALVES, Rubem	CANCLINI, Nestor Garcia
DESVALLÉES, André	FERREIRA, Carlos Augusto Lima

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

MAIRESSE, François	ADORNO, Theodor Wiesengrund
AIDAR, Gabriela	BECKER, Howard
BEMVENUTI, Alice	FOUCAULT, Michel
STUDART, Denise C.	MORIN, Edgar
CANDAU, Vera Maria	HORKHEIMER, Max
FLEURI, Reinaldo. M.	BENJAMIN, Walter
SOUZA, Maria Izabel Porto de	CORREIA, João Carlos
GOMES, Nilma Lino	MATURANA, Humberto
PAIM, Elison Antônio	VARELA, Francisco
REGO, Teresa Cristina	SÁ BARRETO, Francisco
MOLINA, Ana Heloísa	VICARIO, Fernando
FERREIRA, Carlos Augusto Lima	DÍAZ, Tamara
ADORNO, Theodor Wiesengrund	MORRIS, Susan
BECKER, Howard	WILKINSON, Sue
FOUCAULT, Michel	ALBANO, Celina
MORIN, Edgar	FERNANDES, Renata Sieiro
HORKHEIMER, Max	CARNICEL, Amarildo
BENJAMIN, Walter	
CORREIA, João Carlos	
MATURANA, Humberto	
VARELA, Francisco	
SÁ BARRETO, Francisco	
VICARIO, Fernando	
DÍAZ, Tamara	
MORRIS, Susan	
WILKINSON, Sue	
ALBANO, Celina	
FERNANDES, Renata Sieiro	
CARNICEL, Amarildo	
STUDART, Denise C.	
CANDAU, Vera Maria	
FLEURI, Reinaldo. M.	
SOUZA, Maria Izabel Porto de	
GOMES, Nilma Lino	
PAIM, Elison Antônio	
REGO, Teresa Cristina	
MOLINA, Ana Heloísa	

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 2:** Diagrama de rede das relações entre as universidades e as autoras



Fonte: Projetos Político Pedagógicos das graduações em Museologia do Brasil. Elaboração de Daiane Rossi, provisória.

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 3: Questionário - Educador/a/e museal do Brasil**  
**Questionário - Educador/a/e museal do Brasil**

Olá, querida/o/e colega! Obrigada por ter aberto este link, vai ajudar muito a minha pesquisa e a nossa prática profissional.

O objetivo é entender melhor quem são as/os/es educadores/as/us museais do Brasil, suas práticas profissionais e desafios. Conto com sua participação voluntária. Garantimos a segurança e confidencialidade de seus dados pessoais. Fique à vontade para responder de forma anônima.

O questionário faz parte da pesquisa de doutorado 'Educação Museal e Feminismos no Brasil: silenciamentos, estranhamentos e diálogos a partir de um olhar interseccional e decolonial' no curso de Museologia, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal.

Você levará apenas XX minutos para preenchê-lo.

Este questionário aceitará respostas até dia xx/xx/2022.

Se quiser conhecer os resultados, envie-nos uma mensagem.

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração!

Karlla Kamylla Passos dos Santos

E-mail para contato: kamylla.passos@hotmail.com

---

**Momento de consentimento**

**Não é não!**

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você autoriza o uso das informações aqui colocadas para a pesquisa referida?
2. Você autoriza o uso das respostas de forma nominal ou prefere anônima?

**Sobre você**

**Esta parte é fundamental para saber mais sobre você!**

3. Nome completo
4. E-mail
5. Idade
6. Identidade de gênero
  - a) Mulher cisgênero
  - b) Mulher transgênero
  - c) Homem cisgênero
  - d) Homem transgênero
  - e) Não-binária
  - f) Prefiro não responder
  - g) Outro
7. Orientação sexual
  - a) Heterossexual
  - b) Homossexual
  - c) Bissexual
  - d) Assexual
  - e) Pansexual
  - f) Prefiro não responder
  - g) Outro
8. Cor/raça
  - a) Branca
  - b) Preta
  - c) Parda
  - d) Amarela

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais,  
Educação e Administração Departamento de Museologia

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

- e) Indígena
- f) Prefiro não responder
- 9. Qual sua religião ou crença? Especifique outra, caso não se sinta contemplada(o)(e). (As alternativas apresentam as religiões predominantes no Brasil, segundo estudos do IBGE)
  - a) Católica
  - b) Evangélica/Protestante
  - c) Espírita
  - d) Judaica
  - e) Islâmica
  - f) Candomblé
  - g) Umbanda
  - h) Budista
  - i) Ateísta
  - j) Agnóstica
  - k) Tradições indígenas
  - l) Múltipla religiosidade
  - m) Não determinada
  - n) Outro
- 9. 1 Considera que sua religiosidade/crenças impacta a sua prática? Por quê?
- 10. Você tem filho/a/e(s)?
  - 10. 1 Você possui ou possuiu uma rede de apoio para os cuidados de filhas(os)(es) que lhe permite ou permitiu atuar como educador/a/e?
  - 10.2 Caso não possua essa rede de apoio, considera que sua atuação como educador/a/e foi prejudicada devido aos compromissos com a criação/educação de filhas(os)(es)?
- 11. Qual é a sua renda atualmente?
  - a) Até dois salários-mínimos
  - b) Entre dois e quatro
  - c) Entre quatro e seis
  - d) Entre seis e oito salários
  - e) Não tenho renda atualmente
  - f) Outro
- 12. Somando a renda de todo mundo que mora na sua casa, qual é o valor aproximado?
  - a) Até dois salários-mínimos
  - b) Entre dois e quatro
  - c) Entre quatro e seis
  - d) Entre seis e oito salários
  - e) Outro
- 13. Você mora com mais quantas pessoas (caso seja só você, responda 0)?
- 14. Quantas pessoas dependem da sua renda?
- 16. Sua mãe ou pai tem graduação?
- 17. Sua avó e/ou avô tem graduação?
- 17. Sua mãe ou pai tem pós-graduação?
- 18. Seu Estado de origem
- 19. Localização da sua cidade
  - a) Capital
  - b) Região metropolitana
  - c) Interior
  - d) Zona rural
  - e) Comunidade quilombola
  - f) Comunidade indígena
  - g) Outro
- 19. 1 Considera que mora em área periférica? Por quê?
- 20. Você participa de algum grupo, causa ou movimento social? Se sim, qual?
- 21. Você já teve problemas de encontrar emprego devido a sua aparência física (cor, cabelo, peso, roupas, etc)?

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

22. Como você se sente em relação a sua saúde mental? Você está passando ou já passou, em algum momento, por alguma dessas condições: Transtorno bipolar, de ansiedade, obsessivo-compulsivo, borderline, explosivo intermitente; Dependência química; Esquizofrenia; Distúrbios alimentares (anorexia/bulimia); Distímia; Depressão; Estresse; Estresse pós-traumático; Burnout; Outro. Qual? Você enfrentou ou enfrenta dificuldade na atuação profissional por conta dessa(s) condição(ões)?

23. Você tem alguma deficiência?

23. 1 Você possui qual tipo de deficiência?

- a) Auditiva
- b) Visual
- c) Motora
- d) Múltipla
- e) Mental / Intelectual
- f) Outro

### **Sobre sua formação**

#### **Parte importante para entender qual(is) formações você tem!**

24. Você tem graduação?

24. 1 Caso tenha, qual a sua graduação (Caso não tenha, coloque SI)?

24. 2 Caso esteja em formação na graduação, qual curso? (Caso não se aplique, coloque SI)

25. Tem pós-graduação concluída?

25. 1 Pós-graduação em andamento?

25. 2 Qual curso? (Para pós-graduação concluída ou em andamento. Caso não se aplique, coloque SI)

26. Já realizou algum curso específico de educação museal, mediação ou outro?

26. 1 Se sim, qual? (Caso não, coloquei SI)

### **Sobre seu trabalho**

#### **Estamos quase acabando. Esta parte é para saber melhor sobre suas experiências em museus e/ou centros culturais**

27. Há quanto tempo atua com educação museal?

- a) Até cinco anos
- b) Entre cinco e 10 anos
- c) Entre 10 e 15 anos
- d) Mais de 15 anos

28. Você está trabalhando?

29. Qual Estado você atua?

29. 1 Qual a localização da cidade?

- a) Capital
- b) Interior
- c) Zona rural
- d) Comunidade quilombola
- e) Comunidade indígena
- f) Região metropolitana
- g) Outro

29. 2 Considera que o museu/espço que trabalha é em área periférica?

30. Qual a sua carga horária semanal (ex.: 40)? (Se não estiver trabalhando no momento coloque 0)

30. 1 Você trabalha sábado, domingo e feriados?

30. 2 Qual seu regime de contratação?

- a) CLT
- b) MEI
- c) Contrato
- d) Estágio
- e) Servidor/a/e público/a
- f) Bolsista de pesquisa
- g) Não estou atuando no momento
- h) Outro

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

31. Qual museu, instituição cultural, espaço você trabalha (Caso não tenha coloque SI)?  
31. 1 Qual das tipologias abaixo melhor descreve/se encaixa o local em que você trabalha?  
31. 2 Sobre as temáticas abordadas no museu, como você classifica?
32. Como você é/foi denominado/a/e no seu local de trabalho?  
a) Educador/a/e  
b) Mediador/a/e  
c) Monitor/a/e  
d) Guia  
e) Arte-educador/a/e  
f) Outro
33. Em qual das atividades abaixo você está envolvido/a/e?  
34. Qual ou quais são as suas funções no local que você atua?  
35. O que considera importante ter/fazer/ler para/nas suas práticas profissionais?  
36. Como você sabe se o público a que você atende está satisfeito com seu trabalho?  
36. 1 Em caso de ter pesquisa ou formas de interação do público, quais são? Exemplos: livros de comentários, questionários, caixa de sugestões...  
37. Para você, qual o seu papel no local em que você atua?  
38. Como você foi capacitado/a/e antes de iniciar suas atividades com o público?  
39. Qual(is) teorias você acredita seguir na sua prática profissional?  
a) Educação museal  
b) Educação patrimonial  
c) Educação não-formal  
d) Arte-educação  
e) Divulgação da ciência  
f) Mediação  
g) Outro
40. No momento da concepção das exposições e demais atividades, são levadas em consideração suas ideias e opiniões?  
41. Você tem participado de encontros, congressos, simpósios na área de educação museal, mediação, na temática do museu em que trabalha ou outros?  
42. Se sente apto/a/e para lidar com diversos públicos?  
43. Se sente apto/a/e a falar sobre feminismos e marcadores sociais da diferença, de maneira interseccional? Por quê?  
44. Já sofreu ou presenciou algum tipo de preconceito/racismo/sexismo/LGBTfobia... nos espaços em que trabalhou?  
44. 1 Se sim, conte como foi (Caso seja não, coloque SI)  
45. De uma forma geral, o quão satisfeito/a/e você está com o seu trabalho?  
46. Você pretende continuar atuando nessa área nos próximos cinco anos?  
46. 1 Detalhe os motivos da resposta anterior  
47. Você recomendaria a alguém que seguisse essa carreira?  
48. Você aceitaria participar de uma entrevista mais detalhada, de forma online ou presencial (dependendo de como preferir)?  
49. Fique à vontade para falar sobre alguma coisa que não foi contemplada neste questionário e que você considera importante.

**Agradecemos imensamente a você pela paciência e colaboração!  
Terá minha eterna gratidão!**

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 4: Cidades de origem**

<b>Cidade</b>	<b>Frequência</b>
Rio de Janeiro	50
São Paulo	42
Curitiba	14
Porto Alegre	13
Salvador	13
Fortaleza	11
Recife	11
Belém	10
Belo Horizonte	9
Brasília	8
Goiânia	5
Campinas, Caxias do Sul, Florianópolis, Juíz de Fora, São Carlos	4
Agronômica, Guarulhos Maceió, Manaus, Natal, Porto Ferreira, São Bernardo do Campo, São Gonçalo, Xanxerê	3
Alagoinhas, Almenara, Ananindeua, Botucatu, Brodowski, Cachoeira do Sul, Campo Grande, Caraguatatuba, Castro, Corumbá, Cruz Alta, Duque de Caxias, Guaramirim, Joinville, Lauro Muller, Londrina, Nova Iguaçu, Patos de Minas, Paulista, Pelotas, Piranhas, Pires do Rio, Rio do Sul, Santa Bárbara, Santa Maria, São Caetano do Sul, São Manuel, Vila Velha	2
Água belas, Águas de Lindóia, Alegre, Aparecida de Goiânia, Apodi, Aracaju, Araguaína, Aratuba, Arvorezinha, Bagé, Bahia, Bambuí, Barranquilla – Colômbia, Bauru, Bela Cruz, Beneditinos, Bom Jesus do Itabapoana, Breves, Cachoeira, Cachoeirinha, Cachoeiro de Itapemirim, Caeté, Campo Largo, Campo Mourão, Campos dos Goytacazes, Cândido Godói, Canguçu, Canindé, Carolina, Caruaru, Catanduva, Caucaia, Cerqueira Cesar, Chapeco/Xanxerê, Goiás, Colombo, Concórdia, Contagem, Cruz das Almas, Cunha Porã, Curitiba, Encantado, Erechim, Eunápolis, Farias Brito, Feira de Santana, Ferraz de Vasconcelos, Fraiburgo, Goioerê, Governador Valadares, Gramado, Guariba, Ibiacá, Ibiúna, Imbé, Ipanema, Itapiranga, Itu, Jaguarí, Jaraguá, Jaraguá do Sul, Juazeiro, Jundiá, Leopoldina, Lorena, Loreto, Macapá, Mafra, Maringá, Mirassol, Mogi das Cruzes, Monte Mor, Morrinhos, Nazaré, Nova Era, Nova Friburgo, Nova Lima, Olinda, Osasco, Ourinhos, Ouro Fino, Pacatuba, Palmeira, Panambi, Parnaíba, Passos, Patrocínio, Paulo Afonso, Piquete, Piracicaba, Piranguinho, Pitangui, Piumhi, Poá, Ponta Grossa, Porto dos Gaúchos, Porto Murtinho, Prudentópolis, Queimados, Quixeramobim, Ribeirão Claro, Ribeirão Preto, Rio Branco, Rio dos Cedros, Rio Grande, Rio Negro, Rolândia, Santa Cecília, Santana de matos, Santana de Parnaíba, Santarém, Santo Antônio das Missões, Santo Antônio de Pádua, Santo Cristo, Santos, São Gonçalo do Abaeté, São João Del Rei, São Jose, São José da Tapera, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Leopoldo, São Luís, São Luís do Curu, São Raimundo Nonato, São Sebastião do Paraíso, São Simão, São Tomé, São Vicente, Sarandí, Saudades, Serra Branca, Soledade, Sorocaba, Taguatinga, Tapera, Taubaté, Teresópolis, Toledo, Trajano De Moraes, Tupã, Tupi Paulista, Ubá, Ubatuba, Uberlândia, Uruburetama, Viamão, Videira, Vinhedo, Vitoria, Vitória da Conquista, Volta Redonda.	1

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 5: Cidade de moradia**

<b>Cidade</b>	<b>Frequência</b>
Rio de Janeiro	58
São Paulo	44
Porto Alegre	16
Curitiba	13
Belo Horizonte	12
Salvador	11
Brasília, Florianópolis, Fortaleza	10
Recife	8
Goiânia	7
Belém, Campinas, Manaus	6
Campo Grande, Joinville, Maringá, São Carlos	4
Ananindeua, Aracaju, Bauru, Brodowski, Caraguatatuba, Caxias do Sul, Chapecó, Contagem, Feira de Santana, Guarulhos, Juiz de Fora, Palmas, Paulista, São Luís, Trombudo Central	3
Botucatu, Canindé de São Francisco, Castro, Corumbá, Cuiabá, Goioerê, Gravataí, Imbé, Itajaí, Londrina, Maceió, Olinda, Osasco, Passo Fundo, Pelotas, Piranhas, Ponta Grossa, Porto dos Gaúchos, Porto Ferreira, Rio Negro, Sabará, Santa Maria, Santos, São Gonçalo, São João Del Rei, São Manuel, São Raimundo Nonato, São Simão, Uberlândia, Vila Velha, Vitória	2
Almada - Setúbal/Portugal, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Apodi, Araras, Araruama, Aratuba, Arvorezinha, Asa Norte, Bagé, Barueri, Bela Cruz, Belford Roxo, Berlin, Bom Jesus do Itabapoana, Bombinhas, Caçador, Cachoeiro de Itapemirim, Campina Grande, Campo Largo, Campos dos Goytacazes, Canindé, Carazinho, Catanduva, Chapada dos Guimarães MT, Colombo, Concórdia, Cunha Porã, Curitiba, Distrito Federal, Eldorado do Sul, Embu das Artes, Entre-Ijuis, Ferraz de Vasconcelos, Floriano, Goiás, Guariba, Ipanema, Itapira, Jaraguá do Sul, Jataí, Juara, Lajeado, Lorena, Marabá, Marechal Deodoro, Marialva, Maricá, Mirassol, Monte Mor, Natal, Navegantes, Nova Era, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Nova Olinda, Nova Santa Rosa, Nova Veneza, Palmeira, Panambi, Paraguaçu, Paulista, Parnaíba, Patos de Minas, Pindoretama, Pirapora do Bom Jesus, Pires do Rio, Planalto, Poá, Porto Nacional, Rio Branco, Rio das Flôres, Rio dos Cedros, Rio Pardo, Salesópolis, Santarém, Santo André, Santo Antônio das Missões, Santo Cristo, São Caetano do Sul, São Carlos, São Gonçalo do Amarante, São Gotardo, São João de Meriti, São Jose, São Leopoldo, São Roque, São Sebastião, São Vicente, Saudades, Seara, Taguatinga, Teófilo Otoni, Teresópolis, Tijuca, Timbó, Tupã, Ubatuba, Uchoa, União dos Palmares, Uruburetama, Valinhos, Viamão, Videira, Vilhena	1

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 6: Cidade de trabalho**

<b>Cidade</b>	<b>Frequência</b>
Rio de Janeiro	59
São Paulo	46
Porto Alegre	17
Curitiba	14
Belo Horizonte	13
Brasília	11
Florianópolis, Recife	10
Fortaleza, Salvador	8
Campinas	7
Belém	6
Canindé de São Francisco, Feira de Santana, Goiânia, São Carlos	5
Campo Grande, Joinville, Manaus, Maringá	4
Agronômica, Bauru, Brodowski, Caxias do Sul, Chapecó, Juiz de Fora, Maceió, Palmas	3
Botucatu, Caraguatatuba, Castro, Corumbá, Cuiabá, Goioerê, Guarulhos, Imbé, Itajaí, Londrina, Mafra, Natal, Olinda, Passo Fundo, Pelotas, Ponta Grossa, Santa Maria, Santana de Parnaíba, São Luís, São Manuel, São Simão, Uberlândia, São Raimundo Nonato	2
Alcântara, Ananindeua, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Aracaju, Araruama, Aratuba, Arvorezinha, Bagé, Balneário Camboriú, Barueri, Bela Cruz, Berlin, Alemanha, Bom Jesus do Itabapoana, Bombinhas, Caçador, Cachoeiro e Adjacências Camaquã, Campo Largo / Curitiba, Caraguatatuba, Carazinho, Catanduva, Chapada dos Guimarães, Concórdia, Cotia, Curitibaanos, Distrito Federal, Embu das Artes, Floriano, Goiás, Gravataí, Guariba, Igarassu, Indaial, Ipanema, Itapira, Jaraguá do Sul, Jataí, Juara, Lajeado, Limeira, Marabá, Maravilha, Mirassol, Monte Mor, Nova Era, Nova Friburgo, Nova Santa Rosa, Nova Veneza, Pacatuba, Palmeira, Panambi, Paraguaçu Paulista, Patos de Minas, Pindoretama, Pires do Rio, Porto dos Gaúchos, Porto Ferreira, Porto Nacional, Realeza, Rio Branco, Rio dos Cedros, Rio Pardo, Sabará, Salesópolis, Santa Leopoldina, Santo André, Santo Ângelo, Santo Antônio das Missões, Santo Cristo, Santos, São Caetano do Sul, São Cristóvão, São Gonçalo do Amareante, São Gotardo, São João Del Rei, São José, São Leopoldo, São Roque, São Vicente, Saudades, Seara, Tijucas, Tiradentes, Tupã, Ubatuba, Uchoa, União dos Palmares, Uruburetama, Valença, Valinhos, Viamão, Videira, Vila Velha, Vitória, Zindiarobs	1

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 7: Cursos de graduação**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade</b>
História	90
Artes	61
Museologia	54
Biologia	40
Pedagogia	34
Ciências Sociais	17
Geografia	15
Letras, Turismo	13
Administração	12
História da Arte	11
Comunicação Social, Física, Direito	9
Arquitetura e Urbanismo, Geologia, Psicologia	5
Biblioteconomia, Educação Física, Engenharias, Filosofia, Produção Cultural, Economia	3
Arqueologia, Design, Gestão, Química, Serviço Social, Arquivologia, Jornalismo	2
Antropologia, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Conservação e restauro, Desenho e Plástica, Design de Moda, Ecologia, Educação, Educação Ambiental, Geociências, Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá, Radiologia médica, Relações Internacionais, Teatro, Terapia ocupacional, Gestão cultural, Gestão Pública, Matemática, Medicina Veterinária, Música, Rádio e TV, Segurança Pública, Teologia	1

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 8: Instituições que as/os educadores/as trabalham**

Instituição	Frequência
Caixa Cultural, Centro de Divulgação Científica e Cultural, Galpão Bela Maré, Museu, Casa de Portinari, Museu Coleção de Memórias, Museu de Arte e Cultura de Caraguatatuba, Museu de Microbiologia do Instituto Butantan, Museu Histórico de Santa Catarina	3
Caravana da Ciência, Casa da Ciência da UFRJ, Casa da Memória Alcides Moreira de Castilho, Casa de José de Alencar, Fortalezas da ilha de Santa Catarina, Memorial Paranista, Museu Afro Brasil, Museu Amazônico/UFAM, Museu Anchieta de Ciências Naturais, Museu Campos Gerais, Museu Casa do Dr. Gabi - Espaço de Memória, Museu da Imagem e do Som, Museu da Indústria, Museu da UFRGS, Museu das Culturas Dom Bosco-MCDB/UCDB, Museu de Anatomia Humana ICB USP, Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora, Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, Museu de Geociências da USP, Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG, Museu de Oceanografia – UFPE, Museu de Zoologia da UEFS, Museu do Tropeiro, Museu Etno-Arqueológico de Itajaí, Museu Histórico do Instituto Butantan, Museu Histórico e Pedagógico "Padre Manuel da Nóbrega", Museu Histórico Nacional, Museu Histórico Simonense Alaur Da Matta, Museu Nacional, Museu Nacional da República, Museu Théo Brandão, Museu Villa-Lobos, Oficina Brennand, Ponto de Cultura Museu da Oralidade, UFRGS	2
Acervo de Escritores Mineiros, Acervo Museológico dos Laboratórios de Ensino de Física – UFRGS, Acervo-Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, AMARP, Amazônico, Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho, Biblioteca da UnB, Casa da Cultura, Museu Casa Suçuapara, Museu Casa Victor, Casa da Memória de São Carlos, Casa de Vidro - Instituto Bardi, Casa Fiat de Cultura, Casa Museu Fazenda Anhumas -AL, Casa Sussuapara, Catavento Cultural Educacional, CCHPA, Centro Cultural Light, Centro Cultural Sítio Roberto Burle Marx, Centro Cultural UFSJ, Centro de Memória Alfa/MaxiCrédito-CEMAC, Centro de Memória da Justiça do Trabalho de Minas Gerais, Centro de Memória do Esporte, Centro de Memória do Ministério Público Militar, Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, Centro de Memória e História de Santa Lúcia do Piaí, Centro de Memória e Museu Anhanguera, Centro de Memória Professor Tarcísio Medeiros (TRE-RN), Centro de Preservação Cultural, Centro Universitário de Cultura e Arte - CUCA/UEFS, Cine Santa Tereza, Coeficiente Artístico Ltda., Departamento de Proteção ao Patrimônio Cultural, Departamento de Turismo e Cultura, Ecomuseu Ilha Grande, Ecomuseu Natural do Mangue, Ecomuseu Sítio do Físico, Espaço Energia Museu Copel, Espaço Ciência, Espaço Ciência Viva, Espaço cultural Goiandira do Couto/ Pinacoteca Des. Camargo Neto/ TJGO, Espaço Cultural Luciano Bastos, Espaço Memorial Carlos Chagas Filho (IBCCF/UFRJ), Fundação Iberê Camargo, Fundação Vera Chaves Barcellos, Gerência de Museus, Bibliotecas, Instituto Goiano do Livro e Arquivo Histórico, Herbário da Universidade de São Paulo, Herbário da Universidade Federal de Sergipe (ASE), Herbário FLOR – UFSC, Instituto Anísio Teixeira, Instituto Brasileiro de Museus, Instituto Julianna Rocha Podolan Martins - MAI - Museu de Arte Indígena, Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (Fiocruz), Instituto Oficina Francisco Brennand, Instituto Olga Kos Inclusão Cultural e Museu Judaico, Instituto Tomie Ohtake, Jezualdo D'Oliveira, LADIF UFRJ, MCFA, Memorial Câmara Municipal de Salvador, Memorial da Cam. Vereadores Camaquã, Memorial da Justiça do Trabalho no RS, Memorial de Indiaroba, Memorial do Cerrado/PUC Goiás, Memorial Etelvino Picolo, Memorial Irmã Dulce, Memorial Pontes de Miranda da Justiça do Trabalho, Memorial TJDF, MIA, MNBA, MPEG, MuArq/UFMS, MUDI - Museu Dinâmico Interdisciplinar da UEM, MUHCAB - Museu da História e da Cultura Afro-brasileira, Muscap- MA. Província capuchinha nossa senhora do Carmo, Museu Aeroespacial, Museu Afro-brasileiro da UFBA,, Museu Angelo Spricigo – MAS, Museu Anhanguera e Casarão Monsenhor Paulo	1

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

Florêncio da Silveira Camargo, Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville, Museu Bispo do Rosario Arte Contemporânea, Museu Bojogá, Museu Brasileiro de Escultura e Ecologia, Museu Brinquedim, Museu Câmara Cascudo, Museu Capixaba do Negro "Verônica da Pas" (MUCANE), Museu Carlos Costa Pinto/Memorial Mãe Menininha do Gantois, Museu Casa de Câmara e Cadeia, Museu Casa de Quinca Moreira, Museu Casa Do Sertão, Museu Casa Padre Toledo\UFMG, Museu Casa Suçupara, Museu Comunitário Engenho do sertão, Museu da Abolição, Museu da Amazônia, Museu da Bíblia, Museu da cidade, Museu da Cidade de Patos de Minas, Museu da Educação e do Brinquedo e Centro de Preservação Cultural da USP, Museu da Energia - Usina-parque de Salesópolis, Museu da Energia de Salesópolis, Museu da Energia, Museu Regional do Iguaçu e Museu Freis Capuchinhos PR/SC, Museu da Imigração do Estado de São Paulo, Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, Museu da Polícia Civil, Museu da Terra e da Vida, Museu Darcy Penteado, Museu das Bandeiras, Museu de Arte Sacra da Boa Morte e Museu Casa da Princesa, Museu das Favelas, Museu de Alcântara, Museu de Anatomia, Museu de Anatomia Humana, Museu de Antropologia e Ciências Naturais, Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – UFC, Museu de Arte e de Cultura Popular (MACP/UFMT), Museu de Arte Sacra da Universidade Federal da Bahia, Museu de Arte Sacra de São Paulo, Museu de Arte Sacra dos Jesuítas, Museu de Artes e Ofícios, Museu de Artes Visuais Ruth Schneider & Museu Histórico Regional, Museu de Ciências, Museu de Ciências da Terra, Museu de Ciências da UFRGS, Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS, Museu de Ciências Forenses, Museu de Ciências Naturais da UFRGS – MUCIN, Museu de Ciências Univates, Museu de Educação Ambiental - Sala Verde, Museu de Favela, Museu de Florianópolis, Museu de gemas, Museu de Geologia da Superintendência Regional de Porto Alegre, Museu de Geologia da UEM, Museu de História da Medicina do RS, Museu de História e Arte de Chapecó e Museu Antônio Selistre de Campos, Museu de História Geológica do Rio Grande do Sul, Museu de História Natural da UEPB, Museu de História Natural da Universidade Católica de Pelotas (MUCPel), Museu de História Natural de Itapira, Museu de História Natural e Jardim Botânica da UFMG, Museu de Paleontologia Pedro Candolo, Museu de Santo André Dr. Octaviano Armando Gaiarsa, Museu de São Carlos, Museu de Topografia Prof. Laureano Ibrahim Chaffe, Museu de Zoologia da USP, Museu Didático Prof. Rui Chamone Jorge, Museu Digital da PMPA, Museu Diversão com Ciência e Arte, Museu do Café, Museu do Cerrado, Museu do Cinema, Museu do Colono, Museu do Estado do Pará, Museu do Homem do Nordeste, Museu do Homem do Sambaqui Pe. João Alfredo Rohr, Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca, Museu do Índio – UFU, Museu do Mamulengo- Olinda, Museu do Mel, Museu do Ouro/IBRAM, Museu do Pontal, Museu do Samba, Museu do Saneamento Embasa, Museu do Vale do Arinos, Museu do Vinho Mário de Pellegrin, Museu do Voto, Museu Dom Diogo de Souza/Museu da Gravura Brasileira, Museu Don Severino Kögl, Museu e Acervo Municipal 'Fotógrafo Haroldo Pazinato', Museu e Arquivo Histórico Professor Hermann Wegermann, Museu Egípcio e Rosacruz Tutankhamon, Museu Emílio Fonteles, Museu Entomológico Fritz Plaumann, Museu Ferroviário de Pires do Rio, Museu Ferroviário Silvestre Ernesto da Silva, Museu Florestal Octávio Vecchi, Museu Guilherme Meyer, Museu histórico Antonio Granemann de Souza, Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro, Museu Histórico de Anápolis, Estação Ferroviária de Anápolis, Instituto de Patrimônio Histórico e Cultural Prof Jan Magalinski, e Gerência de Turismo, Museu Histórico de Bauru, Museu Histórico de Campos dos Goytacazes, Museu Histórico de Carolina, Museu Histórico de Igarassu, Museu Histórico de Jataí, Museu Histórico de Londrina "Padre Carlos Weiss", Museu Histórico de Pacatuba, Museu Histórico de Palmeira - Dr. Astrogildo de Freitas, Museu Histórico de São Vicente, Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado, Museu Histórico e Cultural das Irmãs Franciscanas, Museu Histórico e Militar de Bauru, Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuire, Museu Histórico e Pedagógico Professor Flávio da Silva Oliveira, Museu Histórico e Zoológico Municipais de Rio

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

<p>Pardo e Museu de Arte Sacra de Rio Pardo, Museu Histórico Jorge Nogueira de Carvalho, Museu Histórico Municipal, Museu Jaime Resende, Museu Louis Jacques Brunet, Museu Major José Levy Sobrinho, Museu Monsenhor Estanislau Wolski, Museu Municipal, Museu Municipal Agostinho Martha, Museu Municipal Alcir Philippsen, Museu Municipal Elisabeth Aytai, Museu Municipal Francisco Coelho, Museu Municipal Parque da Baronesa, Museu Municipal Romulo Cesar Martins de Laia, Museu Nacional de Enfermagem – MuNEAN, Museu Nacional de Imigração e Colonização, Museu Oceanográfico – USP, Museu Olívio Otto, Museu Oscar Niemeyer, Museu Padre Fernando Nagel, Museu Paraense Emilio Goeldi, Museu Regional de Arte, Museu Rondon de Etnologia e Arqueologia da UFMT, Museu Tijucas, Museu Universo Compesa, Museu Vale, Museu Victor Meirelles, Museu WEG de Ciência e Tecnologia, Museu Zoobotânico Augusto Ruschi / Instituto de Ciências Biológicas, Museu.bizz, Museus Orgânicos, Núcleo de Pesquisa em História da UFRGS, NZT José Hidasi, Observatório Astronômico e Planetário do Colégio Estadual do Paraná, Paço do Frevo, Palacete Provincial, Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos, Parque Nacional Serra da Capivara, Pedaco do Mundo Hub, Percebe, Planeta Inseto, Planetário de Londrina, Planetário RJ, Planetário UFSM, Ponto de Memória &amp; Cultura: Museu Indígena Kanindé, Prefeitura Municipal de Araruama, Centro de Memória Municipal, REMRS, Escola Presidente Getúlio Vargas e Ponto de Memória Lomba do Pinheiro, Secretaria Municipal de Turismo e Cultura, SESC, Sesc Ciência - Sala de Ciências, Sistema Integrado de Museus do Pará, Sítio Roberto Burle Marx, UFPI, UFPR, ULHT, Unesp, Universidade do Contestado - Museu da Terra e da Vida, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Pará</p>	
---	--

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 9:** Nomenclaturas das/os educadoras/es

<b>Nome</b>	<b>Frequência</b>
Chefe	4
Gestor	3
Pesquisadora	3
Técnico	3
Agente de Cultura e Lazer	2
Assistente Administrativo Sênior	2
Historiador	3
Técnico Museólogo	2
Agente administrativo	1
Analista de acervo histórico	1
Analista de Solução de TI	1
Analista educativo pleno	1
Analista Legislativo	1
Arqueólogo	1
Assistente de Comunicação	1
Assistente de educação	1
Assistente do Educativo	1
Auxiliar em administração	1
Bolsista de Gestão e Pesquisa	1
Consultora e Produtora de Conteúdo e Arte Educação	1
Consultora Pedagógica	1
Funcionário administrativo	1
Gerente	1
Indigenista especializado	1
Laboratorista	1
Pedagoga	1
Prestador de serviços	1
Produção e gestão de projetos de educação não formal.	1
Produtora Cultural	1
Professor especialista	1
Residente Técnico	2
Responsável	1
Responsável Técnico de Museu	1
Suporte/aplicador	1
Técnica em Educação Patrimonial	1
Todas as nomenclaturas	1

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 10: Roteiro para entrevista** - 'Educação Museal e Feminismos no Brasil: silenciamentos, estranhamentos e diálogos a partir de um olhar interseccional e decolonial'

(Agradecer e confirmar o aceite da pessoa após iniciar a gravação. A qualquer momento, caso não deseje continuar a entrevista, você está livre para desistir dela. Estou gravando e vou utilizar exclusivamente para fins de pesquisa)

**Nome:**

**Aquecimento**

1. Por favor, conte-me um pouco de sua história pessoal e de seu percurso até chegar na Educação

**Formação: como foi/está sendo o seu processo de formação na área de Museologia**

2. Com quantos anos você concluiu a graduação? Onde? Teve algum tipo de bolsa e/ou trabalhou durante a graduação?
3. Caso tenha pós-graduação, fale mais sobre a área, a pesquisa e a relação com a atuação profissional. Teve bolsa e/ou trabalhou durante o mestrado e doutorado?
4. Como você vê a formação na educação museal e áreas relacionadas, considerando a oferta de cursos, graduação, pós-graduação e afins? E a relação com a academia?

**Questões de parentalidade e classe: início**

5. É casado ou tem relacionamento estável? Seu/sua companheiro atua na área?
6. Tem filhas/as/es? Se sim, qual a relação da paternidade/maternidade com sua prática?
7. Sua mãe ou pai tem graduação e/ou pós-graduação?
- 7.1 Sua avó e/ou avô, tia/tio tem graduação e/ou pós-graduação?

**Sobre sua atuação profissional: sobre inserções profissionais na área**

8. Conte da sua experiência com a educação museal e outras metodologias:
9. Com relação à busca por emprego na área da educação em museus e espaços afins, com base em sua vivência, qual a efetividade de cada um dos seguintes meios:  
Indicação para cargos; Editais; Anúncio de vagas; Redes sociais; Envio espontâneo de currículo

**Outros elementos de classe**

10. Você tem casa própria? Seus pais têm casa própria?
11. Pensando em sua vida como um todo, apesar da crise econômica atual, você diria que: Hoje tem uma vida mais confortável materialmente do que tinha quando era criança, quando era adolescente, do que tinha há 10 anos, e/ou do que tinha há 5 anos.

**Vamos falar mais um pouco sobre marcadores sociais da diferença e exercício profissional**

12. Você já teve problemas de encontrar emprego devido a sua aparência física e/ou origem (cor, cabelo, peso, roupas, origem, etc)? Se sim, conte mais:
13. Acredita que os marcadores sociais das diferenças atuam de forma a te privilegiar ou a te excluir na sociedade? Detalhe:
14. Como você se sente em relação a sua saúde mental?
15. Como se sente em relação a sua religião, crenças e a sua atuação profissional?
16. Se sente apto/a/e a falar sobre feminismos e marcadores sociais da diferença, de maneira interseccional? Por quê?
17. Como se sente em relação aos públicos com marcadores sociais ligados a faixa etária, cor/raça, pessoas com deficiência, público escolar agendado, e outros?
18. Já sofreu ou presenciou algum tipo de preconceito/racismo/sexismo/LGBTfobia... nos espaços em que trabalhou? Se sim, conte como foi.
19. Como se sente em relação a sua posição, sendo educadora da linha de frente/ponta ou coordenadora e outras funções que não lidam diretamente com os públicos? Tem medo de se posicionar? Se sim, por quê?
20. Considera que seja mais interessante educadoras envolvidas exclusivamente com as atividades relacionadas ou que se integre a outros fazeres nos museus e espaços afins?

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

21. No momento da concepção das exposições e demais atividades, são levadas em consideração suas ideias e opiniões?
22. Percebe privilégios na instituição que você atua em relação a outras, no que diz respeito a equipe, localização e outros fatores?
23. Como se sente sobre o reconhecimento do seu trabalho? Percebe privilégios políticos para a escolha dos cargos, nas instituições que já trabalhou?

**Sobre Museologia e Educação**

24. Como você percebe a relação da museologia com outras áreas dentro da educação nos museus e centros culturais. Museologia e museus têm a ver com educação? Por quê?
25. Fique à vontade para falar sobre alguma coisa que não foi contemplada na entrevista.

**Encerro a entrevista agradecendo muito a sua participação.**

Karlla Kamylla Passos dos Santos  
Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a  
Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial

**Anexo 11:**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS E  
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo de modo não oneroso o uso de meu depoimento / entrevista, incluindo dados pessoais coletados, assim como o uso de minha imagem e voz para a **pesquisa de doutorado 'Educação Museal e Feminismos no Brasil: silenciamentos, estranhamentos e diálogos a partir de um olhar interseccional e decolonial' no curso de Museologia, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal**, que poderão ser registrados em qualquer plataforma de videoconferência atualmente existente.

Declaro-me ciente de que a doutoranda Karlla Kamylla Passos dos Santos utilizará meu(s) depoimento(s) visando exclusivamente à produção de conhecimento para a execução do referido estudo e demais produções relacionadas. **Os registros em imagem e voz não serão publicizados.**

Este documento também visa registrar a manifestação livre, informada e inequívoca pela qual concordo com a coleta e o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Por esta ser a expressão de minha vontade, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, assino a presente autorização.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome:
Endereço:
Cidade / Estado:
RG nº:
CPF nº:
Telefone para contato:
E-mail para contato: