

Que História Pública é contada sobre os povos africanos no Museu Egípcio Itinerante? What Public History is told about the African people in the Itinerant Egyptian Museum?

Cyntia Simioni França¹

Resumo: Este artigo é tecido a partir de uma ação educativa desenvolvida em um Museu Egípcio Itinerante, na cidade de Londrina, no norte do estado do Paraná, com a participação de 16 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de tempo integral. O museu é lugar de trânsito, deslocamentos, transfigurações e ultrapassagens em que aflora relações dinâmicas e intrincadas entre os sujeitos na experiência de aprender e sentir os envelamentos temporais (PEREIRA; CARVALHO, 2010). Foram encontradas intrincadas histórias que ganharam visibilidade e outras foram esquecidas. Conceber ações educativas que provoquem o estranhamento dos sentidos históricos propostos nos museus torna-se uma prática fundamental para uma leitura a contrapelo do museu Egípcio. O aporte teórico-metodológico está mergulhado nas ideias do filósofo alemão Walter Benjamin (1985) e do historiador Edward Palmer Thompson (1981, 1988) que estimulou a produção de conhecimentos históricos e educacionais coletivamente, pela via da autoridade compartilhada. (FRISCH, 2016).

Palavras-chave: Museu; Produção do Conhecimento Histórico; Ensino de História.

Abstract. This article is based on an educational activity developed at an Itinerant Egyptian Museum, in the city of Londrina, in the northern state of Paraná, Brazil, with the participation of 16 students of the 9th grade of Elementary School from a full-time state school. : A museum is a place of transit, displacement, transfiguration and overtaking in which dynamic and intricate relationships between the subjects in the experience of producing historical and educational knowledge . Intricate stories that gained visibility were found and others were forgotten. conceiving educational actions that provoke the strangeness of the historical senses proposed in museums becomes a fundamental practice a counter reading of the Egyptian museum. The theoretical-methodological contribution is steeped in the ideas of the German philosopher Walter Benjamin (1985) and the historian Edward Palmer Thompson (1981, 1988), stimulated the production of historical and educational knowledge through the collective bias, via shared authority (FRISCH, 2016).

Keywords: Museum; Production of Historical Knowledge; History teaching.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e do PROFHISTORIA *campus* Campo Mourão. E-mail: cyntiasimioni@yahoo.com.br.

Introdução

Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores [...]. Isso já diz o suficiente para o materialista histórico. Todos os que até agora venceram participaram do cortejo triunfal, que os dominadores de hoje conduzem por sobre os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo triunfal, de bens culturais.

O materialista histórico os observa com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê tem uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, mas também a servidão anônima, dos seus contemporâneos. Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante. Por isso, o materialista histórico se desvia desse processo, na medida do possível. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1985, p. 242).

O museu é lugar de trânsitos, deslocamentos, transfigurações e ultrapassagens em que aflora relações dialogais entre os sujeitos na experiência de aprender e perceber os enovelamentos temporais. (PEREIRA; CARVALHO, 2010). No entanto, encontramos um emaranhado de histórias que ganham visibilidade e outras esquecidas. Desde o princípio, o museu nasce de escolhas, de operação de exclusão, de esquecimento e de apagamento. (CHOAY, 2001; POMIAN, 1987). Os objetos expostos são “[...] anteparos porque enunciam histórias, mas também nos impedem de perceber as múltiplas articulações temporais e corpóreas da vida. Toda visão é constituída por alargamento de alguns horizontes e por anteparo de outros” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 390).

Nessa perspectiva, conceber ações educativas que provoquem o estranhamento dos sentidos históricos propostos nos museus bem como o desvelamento das hierarquias culturais e civilizatórias é um exercício fundamental. Assim, são espaços que nos convidam a escovar história a contrapelo como quer Walter Benjamin no excerto da epígrafe.

Os museus vêm ganhando espaços sociais e públicos¹ diferenciados, além daqueles dos espaços acadêmicos. Para estimular cada vez mais a presença de um público amplo nos museus contemporâneos, encontramos pinturas, esculturas e diferentes artefatos culturais com narrativas que mesclam jogo de som e luzes. Com as sofisticções, seja por meio das suas cores vivas, dos diferentes sons, das suas luzes coloridas, da sua arquitetura sensível, dos seus cheiros e sabores estimulantes, dos textos e objetos postos ao olhar do público, esperamos que o museu seja um espaço provocativo, de deslocamento e construção de experiências sensíveis e racionais.

Ao constituir-se como uma das formas de narrativas públicas da história, os museus buscam maneiras de aproveitar seu acervo de modo mais abrangente,

[...] que alcancem um maior número de pessoas, formas de tornar acessível a um público comum, não acadêmico, um tipo de patrimônio e informação que, de início, seria uma espécie de propriedade intelectual de especialistas - como encarregados de identificar o patrimônio histórico e recomendar os melhores modos de sua preservação. Em vez disso, pretende-se ampliar o acesso a estas informações, ou a uma parte delas, a um público que, de outro modo, seria privado desses bens culturais. (ALBIERI, 2011, p. 21).

Além da preocupação da ampliação dos museus aos diferentes “públicos”, na contemporaneidade esse espaço vem enfrentando novos desafios no diálogo com a história pública² como uma área de estudo e ação. Para o historiador Ricardo Santhiago (2016), a história pública envereda para quatro engajamentos, possíveis de entrelaçamentos: a história feita para o público (preocupada com a ampliação de audiências); a história feita com o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de autoridade compartilhada é o cerne); a história feita pelo público (que assume contornos não institucionais tanto de história como de memória); e história e público (que envolve a reflexividade e a autoreflexividade do campo).

Entre as reflexões do movimento da história pública é a preocupação com o fazer História, o campo de atuação do historiador e as relações com o público, propondo que a história tanto dialogue como amplie suas práticas para além dos espaços acadêmicos e com diferentes públicos. A História Pública assumiria um percurso de conhecimento e prática, de “como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material, mas em como colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente”. (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.3)

Pensando nos pressupostos da história pública, um dos questionamentos que vem sendo colocado aos museus, diz respeito as relações entre a história e seus públicos. É importante destacar que a relação dos museus com seus públicos não pode ser naturalizada e limitada à neutralidade (KNAUSS, 2016). Mais do que o museu alcançar diferentes públicos e difundir conhecimento histórico, é necessário que sejam espaços em que seus públicos não sejam

² A História Pública não é algo novo. O que talvez seja uma novidade é o movimento de reflexão a seu respeito nos últimos dez anos no âmbito das universidades brasileiras. O conceito e o debate que sublinharam a sua relevância remete aos anos 1970 em diferentes países como Estados Unidos, Canadá, Itália, Austrália e África do Sul.

simplesmente consumidores de conhecimentos, mas, sobretudo, produtores de conhecimentos históricos, tecidos por relações dialógicas (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1985).

Pensando os museus como um espaço em que narrativas públicas podem propiciar aos estudantes experiências singulares de aprendizagens e dilatar o conhecimento produzido fora do espaço escolar, foi organizada³ uma visita ao Museu Egípcio Itinerante, com a participação de 16 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, de tempo integral, na cidade de Londrina, situada no norte do estado do Paraná.

Entre as preocupações em relação a esse espaço museológico destacamos: Que memórias e histórias são disseminadas no museu egípcio? Com o aguçamento das demandas sociais por história(s) e memória(s), as exposições museológicas estão cada vez mais “requintadas” na contemporaneidade; no entanto: Que narrativas estão sendo publicizadas a respeito dos povos africanos na formação da sociedade egípcia? Que visões de história estrutura o museu egípcio? Quais sentidos de tempo são possíveis de capturar nesse museu? Como as exposições são apresentadas ao público? É possível reconhecer múltiplas identidades expressas nos diferentes objetos históricos?

Conhecendo o projeto coletivo

A visita no Museu Egípcio Itinerante foi despertada pelo recebimento de um folheto de divulgação na escola, convidando a comunidade escolar para participar das atividades educativas do museu que seriam realizadas no mês de abril e maio de 2017, em Londrina, dentro de um *Shopping Center*, na zona sul da cidade. Os estudantes tiveram acesso a essa divulgação e conversaram sobre o interesse em conhecer esse museu. A maioria dos alunos afirmaram que nunca tinham ido a um museu.

É importante destacar que os museus enfrentam vários dilemas na contemporaneidade, principalmente, no que diz respeito, a conquista de novos públicos bem como as relações com eles. (KNAUSS, 2016) No entanto, a presença do museu egípcio no *Shopping* contribui significativamente para restringir o acesso a um público mais amplo, visto que se constitui como signo da modernidade urbana capitalista do século passado, espaço de consumo e seletivo a uma determinada classe social, especialmente, aquelas que tem o poder aquisitivo de compra. Nesse sentido, o museu egípcio constrói as suas narrativas para atender um público que em sua

³ Atuei como professora de história na Rede Estadual de Ensino, no estado do Paraná, no período de 1998 a 2017.

maioria pertence a elite dominante e bem provável que estes não estranhariam a história contada a partir do olhar do vencedor.

Naquele bimestre o conteúdo estudado era o imperialismo no século XIX, consideramos uma possibilidade de diálogo com os estudantes, uma vez que grandes perdas culturais, econômicas e sociais ocorreram no Egito com o desenvolvimento da expansão europeia e a dominação dos povos africanos por práticas imperialistas britânicas.⁴ É preciso destacar, ainda, a preocupação em superar os paradigmas eurocêntricos e promover releituras da relação Europa e África, a partir de diferentes temporalidades, espacialidades e dos saberes e fazeres dos negros que foram historicamente marginalizados (SAID, 2004, 2005).

A escola está situada na periferia da cidade de Londrina, muitos estudantes moram em seu entorno, porém grande parte são oriundos de outros bairros de baixa renda e procuram esse espaço escolar porque ele oferece estudos em tempo integral. Os pais são pessoas humildes, de famílias numerosas, com pouca instrução, renda familiar baixíssima e com poucas possibilidades de desfrutar uma vida social digna. Os estudantes vivem com seus pais e/ou avós, procurando muitas vezes assistência na escola (médica, psicológica, pedagógica, jurídica e outras) para ajudá-los no enfrentamento do seu cotidiano tenso e conflituoso. Apresentam, em grande parte, dificuldades durante o seu processo de ensino e aprendizagem, tendo muitos estudantes laudos expedidos por especialistas da área médica. No convívio escolar, apresentam muitas dificuldades de relacionarem-se com seus colegas, não só dentro de sala de aula, como também durante as atividades esportivas e nos intervalos para lanche. A maioria dos alunos são agressivos, tudo é resolvido por meio de gritos e agressões. Trata-se de uma escola em que, infelizmente, a violência é predominante.

Apesar de todas as questões delineadas, vividas nesse espaço escolar, penso que é uma oportunidade dos estudantes viverem uma experiência educativa singular, de encontrar diferentes maneiras de expressão e diálogos com outras culturas, em diferentes tempos e espaços. Além disso, considerando a realidade social dos alunos, acredita-se que é possível outros modos de produzir conhecimentos históricos e educacionais, além do espaço escolar,

⁴ É importante sublinhar que o museu britânico guarda milhares de objetos, de artefatos, de monumentos, de documentos de inúmeros povos e civilizações não ocidentais, fruto de seus saques e rapinas de vencedores cúpidos e megalomaníacos, com o intuito de construir determinadas “raízes” da cultura europeia e a invenção da ideia de “civilização”. “A ideia que se tem é como se a Grã-Bretanha seria herdeira e síntese de todas as histórias das culturas e da civilização humana. Operando como a noção de centro, para ela deveria convergir todo o processo histórico e cultural humanos. A arrogância dessa forma de ver e perceber o outro se materializa nessa instituição e nesse acervo”. (MUNIZ, 2019, p.5)

pois, às vezes, a escola não apenas “forma” como de “também (de)forma os estudantes, pois há uma castração das sensibilidades dos estudantes que engendram o espaço escolar (CUNHA, 2016). Assim sendo, apostamos na construção de um projeto educativo coletivo que pudéssemos, a contrapelo dessa realidade, construir modos de relacionamentos mais humanos e de um “outro” viver no presente, de uma sociedade mais democrática plural e inclusiva. Tal projeto foi, então, organizado juntamente à equipe pedagógica e com a direção escolar, envolvendo uma ação educativa no diálogo com o acervo do Museu Egípcio Itinerante.

A visita no Museu Egípcio Itinerante

Nesta seção, apresentamos os desdobramentos de uma visita à exposição do Museu Egípcio Itinerante, cujo acervo reúne em torno de 200 peças em formato de réplicas de múmias, sarcófagos, estátuas de deuses, faraós, rainhas, pinturas a óleo em papiros, objetos pessoais do cotidiano do Antigo Egito e móveis pertencentes à(s) cultura(s) dos povos egípcios que, no mês de abril de 2017, estavam expostos no *Shopping* da Zona Norte, na cidade de Londrina.

O egípcio, naturalizado brasileiro, Essam Elbattal é o artista plástico das réplicas. Formou-se em artes no Cairo, em 1989, trabalhou em seu *atelier* ao lado do Museu do Cairo e tornou-se um estudioso da história do Antigo Egito. Ele veio ao Brasil para participar de diversos cursos na área de museologia. Atualmente, suas obras são produzidas na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Desde o período que morava no Cairo, seu intuito foi propagar a cultura egípcia, por isso começou a realizar exposições em museus, em seu país e, posteriormente, em outros países. Desde 1996, organiza exposições em *shoppings centers* de várias cidades brasileiras.

Os estudantes, ao entrarem em contato com esse espaço museológico, foram recebidos por um “monitor” que ficou encarregado de apresentar a exposição, mas, antes, informou-os que poderiam ficar entre 10 a 15 minutos conhecendo o acervo para depois iniciar a visita monitorada. Os alunos foram estimulados a relacionarem-se com a exposição, a partir de suas próprias experiências. No segundo momento, os estudantes foram convidados pelo monitor do museu a participar de um espetáculo de sons e de imagens. As peças de rainhas, deuses e faraós egípcios eram iluminadas com diferentes cores que impulsionava os estudantes a se dirigirem para cada estátua egípcia selecionada e ouvir um áudio narrado em primeira pessoa. Uma espécie de simulação das vozes dos próprios “monumentos”, dando a sensação de que as personagens estivessem contando a sua própria história. Como exemplo, o Faraó Quéfren,

imagem da Figura 1 a seguir, “falava” sobre a sua história quando uma luz colorida acendia. Sua escultura estava dentro de um incipiente de vidro. É importante destacar ao lado da escultura do faraó, a escrita não toque no vidro, os estudantes não podiam aproximar nem do vidro e nem mesmo da escultura que estava literalmente protegida da relação entre sujeitos e objetos no ato de produção de conhecimentos históricos. É possível ainda observar na figura, como os objetos eram legendados e dispostos em vitrines de vidro, com o intuito de se tornarem visíveis ao público. O museu disponibiliza pequenas narrativas que “tentam” dar sentido a cada objeto exposto. Essas narrativas também podem ser escutadas, através de um áudio que opera como um suposto “guia”.

Figura 1 – Escultura do Faraó Quéfren



Fonte: Fotografado pela autora (2017).

Vale ressaltar que, nessa proposta educativa do museu, foram selecionados doze objetos pelo monitor, que se limitavam a contar apenas as histórias das “grandes” personalidades do Antigo Egito, predominando uma única narrativa linear e factual (POULOT, 2013), organizados na “[...] lógica de uma racionalidade linear que cristaliza a tudo que toca.

Deslocamento e trânsito não podem ser deixados de lado na construção de uma relação educativa afirmativa entre escola e museu” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 392).

Nessa ação educativa, os estudantes não foram convidados a participar das narrativas históricas abordadas no museu, a estabelecer “correspondência” entre presente e passado, nem mesmo compreender a que se propõem essas narrativas públicas. Contudo, esse discurso de passado heroico, desprovido de tensões e harmônico, difundido no museu, deve ser problematizado e pode ser motivo de manifestação e questionamentos de grupos sociais alijados da história propagada pela ideologia dominante, que não se

[...] enquadram nos padrões valorizados pelos saberes científicos, políticos, econômicos e culturais eurocêntricos ou norte-americanos. Saberes estes que estabelecem a hierarquização de conhecimentos, culturas, sujeitos, os quais são utilizados para alicerçar as práticas mais recorrentes das sociedades, qualificadas como civilizadas na contemporaneidade. (PINTO JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016, p. 63).

Os museus de história devem superar a glorificação de grandes heróis e apresentar uma exposição crítica, voltada aos levantamentos de problemas sociais. Para que um museu atenda a uma ação educativa, é importante que ele ofereça aos estudantes a possibilidade de realizar problematizações e a “[...] crítica historicamente fundamentada. Afinal, não se trata apenas de promover o reconhecimento, mas o próprio conhecimento, que incomoda na medida em que conhecer não é confirmar o que se sabe” (RAMOS, 2011, p. 81).

Contudo, a exposição das peças possibilitava apenas aos estudantes conhecerem uma história feita pelos grandes reis e faraós egípcios, e, além disso, considerando-os um receptáculo de informações sobre os objetos. Os estudantes aproximavam-se das peças egípcias e apenas escutavam silenciosamente as narrativas, sem espaços de diálogos com esses objetos. No entanto, o museu deve “[...] conservar elementos do passado e, ao mesmo tempo, conferir-lhe consciência, ou seja, construir uma narrativa, sem reduzir seus visitantes ao silêncio” (POULOT, 2013, p. 44). Mais do que isso, a “[...] relação dos museus com seus públicos não pode ser naturalizada e nem se resume à neutralidade” (KNAUSS, 2018, p. 145). Ademais, seus públicos não podem ser consumidores das coleções museológicas, mas, sobretudo, produtores de conhecimento em uma relação dialógica com os objetos. Nesse sentido, quando o museu é pensado como lugar de

[...] trânsito e discursos arbitrados, será possível conceber processos educativos que contemplem o estranhamento dos sentidos históricos e memorialísticos por ele propostos. A dessacralização do espaço museal supõe um processo educativo que permita aos sujeitos a experiência de um pensamento sobre as distâncias e a impossibilidade de fazer aparecer sentidos primeiros ou absolutos das coisas expostas.

A transumância dos objetos e o trânsito dos visitantes deflagram experiências de desenraizamento que precisam ser consideradas na construção do conhecimento e nas experiências sensíveis que a abordagem educativa do museu provoca. (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 392).

A narrativa publicizada necessita de problematização e interpretação do enredo histórico construído pelo museu, por isso algumas questões devem ser refletidas: Que tipo de narrativas foram contadas? Como narrar histórias para as pessoas que adentram o espaço museológico?

O narrador benjaminiano pode oferecer-nos pistas para pensar essa relação entre museu, narrativa e experiência. Para o filósofo Walter Benjamin (1985), o narrador é a pessoa que conta histórias envolvendo o público, compartilhando-as, despertando o interesse, o encantamento, o envolvimento e, ainda, sugerindo conselhos, mas não como respostas, mas um convite a outras perguntas e à continuidade da história. É uma narrativa contada não como um relatório ou amontoado de informações; ao contrário, a partir de experiências fincadas na concretude do social. No entanto, as histórias dos faraós eram narradas como objetos congelados no tempo e não com suas representações simbólicas que estimulam relações, sentidos e experiências compartilhadas com todos os estudantes.

Visitar um museu não é, portanto, olhar para os objetos escolhidos *a priori*, no caso dessa visita guiada, pelo monitor do museu, como meros espectadores de objetos ou ouvintes de uma única narrativa. É preciso relacionarmo-nos com os objetos que vemos, lemos, escutamos, sentimos e que, por que não, tocamos. A produção de conhecimentos históricos e educacionais acontece por meio dos sentidos, na relação com o corpo inteiro com os objetos e o ambiente, e não restrito à visão e à audição. O museu, para de fato ser significativo ao seu público, necessita estimular experiências que lhes toque e faça sentido para sua vida (RAMOS, 2004; PEREIRA, 2009).

Vale destacarmos que uma visita rápida pode acelerar a reprodução do ritmo das máquinas, distanciar o visitante dos objetos e não despertar o envolvimento. A relação com o conhecimento histórico não se dá, assim, por práticas instrumentais (corriqueiras, rápidas), mas na relação que perpassa por uma experiência mergulhada na racionalidade estética (MATOS, 1989; GALZERANI, 2008, 2013; CUNHA, 2016).

O museu é um espaço em que o tempo não deve ser compreendido de modo encolhido, mas, sim, em uma duração dilatada, que precisa que as pessoas parem para ver, ouvir, sentir e tocar. É fundamental arrancar o sujeito de um tempo vazio, do fluxo “*continnum*” da história, da vida acelerada e consumista para que o sujeito possa “chocar os ovos da experiência” (BENJAMIN, 1985). É uma proposta para perceber que o museu pode ser um lugar do tempo

do *Kairós*, da oportunidade de encontros com diferentes experiências humanas. Por isso, o museu não pode ser um espaço apenas da memória das elites, mas de aprendizagem das múltiplas experiências dos diferentes sujeitos no tempo e no espaço. O museu como local de uma ação educativa depende “[...] da capacidade criadora dos sujeitos em problematizar seus limites e seus interesses; sem o que haveria, apenas, uma possibilidade latente, mal desdobrada, de uma relação fundamentalmente educativa” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 393).

Nesse sentido, questionamos se poderíamos trabalhar com os estudantes outros objetos do acervo egípcio. O monitor justificou que não seria necessário, tendo em vista que os principais já tinham sido apresentados. Naquele momento, vieram à tona algumas ideias: Que História confere valor ao bem cultural da civilização egípcia? Como o monitor selecionou os conhecimentos que considerou “válidos” em detrimento de outros para os estudantes? É possível que existam histórias em letras maiores e menores no acervo egípcio, como diria Benjamin?

Foi possível perceber que tipo de história e portanto, história pública, o curador tinha em vista, inclusive na maneira como organizou espacialmente seu acervo. As marcas de outros sujeitos históricos e temporalidades foram apagadas, disseminando outra história do Egito. História esta que escamoteia a presença da escravidão, do trabalho dos camponeses, dos artesãos e dos outros trabalhadores, que contribuíram para a formação da(s) cultura(as) do Egito. A impressão que tivemos nesse museu é que o passado egípcio foi apresentado a partir de narrativas pautadas pela via da historiografia dominante, ou seja, uma história dos povos egípcios, formada por sujeitos belos e ideais que viveram em uma sociedade “harmônica”.

Os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais do cotidiano dos africanos no Egito foram ocultados nessa história, por meio de um espetáculo de sons e de imagens. As tensões e os conflitos cotidianos em diferentes temporalidades não foram trazidos à tona. Percebemos, desse modo, a manutenção de práticas culturais de apagamento das dimensões plurais das relações entre os povos egípcios, marcada, em sua maioria, por exploração e apagamento do outro (THOMPSON, 1981, 1998). Portanto, tratar sobre as muitas memórias dos museus significa, para o historiador Francisco R. L. Ramos, adentrar

[...] um campo minado, acontecimento comum em qualquer empreitada que coloca a interpretação histórica diante da memória. Afinal, o passado não é aquilo que passou, e sim um saber que se faz nas disputas de posições conflitantes e interessadas em criar certas legitimidades no presente e a partir do presente, compondo seleções que pretendem seduzir o futuro, e, como se sabe, a sedução sempre usa artifícios inconfessáveis, insondáveis até mesmo para o próprio sedutor. (RAMOS, 2011, p. 72).

Em diálogo com Andreas Huyssen (2000) sobre o crescimento do trabalho com memórias na modernidade, é possível compreender que o passado tem sido valorizado no presente, porém como objeto de consumo. Nessa perspectiva, o Museu Egípcio Itinerante, de certo modo, trouxe as memórias como consumo, fantasmagorias, fetiche e sedução (BENJAMIN, 2007).

É importante perceber que as práticas de memórias podem servir para uma vivência fantasmagórica, ao tornarem-se casas de sonho que esfacelam as relações sociais, distanciam sujeito e objeto e, ainda, desenraizam-nos no tempo e no espaço. Nessa experiência educativa, os interesses individuais e coletivos, tanto dos estudantes como da professora, foram negligenciados, pois ficamos, *a priori*, como receptores do espetáculo de sons e de imagens acerca da história do Egito. O que buscavam nesse espaço era controlar os corpos, os gostos e as relações dos estudantes com os objetos históricos. De certo modo, pretendia-se uniformizar os sentidos dos estudantes e dos objetos, reforçando o culto à nação, por meio de um espetáculo para as “massas” (BENJAMIN, 2007; CHOAY, 2006).

Walter Benjamin (1985, 2007) preocupou-se com o esvaziamento das experiências dos sujeitos na modernidade, com a cultura consumida em forma de mercadoria. Ele entende as memórias como relações que os sujeitos estabelecem a partir do presente, por meio de uma relação dialógica com outras temporalidades e outros sujeitos e (re)significadas a partir das experiências vividas de cada interlocutor. Nesse sentido, o passado não está colocado pronto, dado como algo a ser resgatado; assim, os objetos não devem ser vistos como “monumentos” a serem cultuados e consumidos pelos estudantes. “Essa observação traz a exigência de considerar a visita educativa como ambiente revisitado e recomposto para além da circulação passiva pela caixa-monumento do museu” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 392).

O contato com o patrimônio vai muito além de práticas mercadológicas, por isso outros fios foram puxados nos diálogos com os estudantes com vistas a romper com uma ação educativa fantasmagórica. Assim sendo, realizamos um movimento de leitura a contrapelo no processo de educação dos sentidos e das sensibilidades⁵ modernas (GAY, 1988; GALZERANI, 2013).

⁵A educação dos sentidos ou das sensibilidades é um processo ampliado da noção de educação que atravessa as dimensões racionais e sensíveis dos seres humanos, construído coletivamente, permeado por tensões. O movimento de constituição das sensibilidades não é unilateral, no sentido de anulação dos sujeitos; ao contrário, participamos de sua constituição e somos, ao mesmo tempo, constituídos por ela (GAY, 1988).

Vale destacarmos que, apesar da visita guiada pelo monitor, os buscaram, nas brechas desse modo “condutor e modelizador”, questionar sobre os modos de viver da civilização egípcia, questões latentes no presente, na relação com o passado, ainda que essa interlocução tenha sido rápida por conta do tempo determinado para a visita por esse espaço museológico. Esse momento foi flagrado na imagem 2 da Figura 2. A criticidade da História relaciona-se com a crítica do presente, “[...] o museu assume experiência educativa quando estabelece relações entre o que passou, o que está passando e o que pode passar” (RAMOS, 2004, p. 21).

Figura 2 - Os estudantes na visita guiada



Fonte: Fotografado pela autora (2017).

A relação estabelecida pelos estudantes entre presente e passado dos povos egípcios foi fundamental para compreender que as peças do museu não estão simplesmente para conhecer e nos enriquecer culturalmente, mas, sobretudo, para desvendar os motivos que a engendraram, as relações de poder, buscando transformar o presente, atentando para o que nele ainda resta do passado que não foi realizado e que espera que possamos (re) construir a história a contrapelo (BENJAMIN, 1985).

Benjamin (1985, p. 224-225) inspira-nos a despertar no presente as “centelhas da esperança”, visto que nem os mortos “[...] estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse

inimigo não tem cessado de vencer”. O autor insiste sobre os ancestrais vencidos, pois considera que não há luta pelo futuro sem memória do passado – a memória viva e concreta dos ancestrais martirizados; nesse caso, estamos nos referindo aos povos egípcios. A história desses povos não será redimida se continuar com a manutenção do olhar da historiografia tradicional difundida no Museu Egípcio como mais um dos espaços que se vê propagada as desigualdades, as hierarquias no mundo, a concentração da riqueza não somente no plano econômico, mas no âmbito cultural, artístico e simbólico. “A captura do poder e da riqueza, seguida e legitimada pela captura dos símbolos do poder e da riqueza de outros povos, desapossados e empobrecidos também simbolicamente pela captura do imaginário, conferem aos países ricos a fartura em imagens que alimenta a riqueza de suas culturas, enquanto empobrece o imaginário e fragiliza a criação nos países pobres” (MUNIZ, 2019, p. 156).

Para que essa história seja libertada e/ou arrancada do conformismo, urgentemente a história tem de ser escovada a “contrapelo” das tendências das ideologias dominantes, emprestando as palavras de Walter Benjamin (1985). Para isso, precisamos politizar e polemizar os sentidos prontos e naturalizados dos acervos nos espaços museológicos e ressignificá-los a partir das ausências.

Puxando outros fios de história

Após a visita ao museu egípcio, ainda no mesmo dia e dentro do mesmo *shopping center*, na praça de alimentação, realizamos uma oficina com os estudantes, puxando outros fios de história. Foi importante desativar os mecanismos utilizados pelo itinerário definido pelo museu e, junto aos alunos, de modo compartilhado, construir “[...] outros planos imaginários de exposição dos mesmos objetos [para] dar realce ao que parecia oculto ou subliminar, explicitando os lugares fabricados pelo museu” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 394).

Os alunos receberam papel sulfite e foram instigados a captar sentidos múltiplos na relação com os bens culturais dos povos africanos, com o intuito de recriá-los a partir de questões mobilizadoras situadas no presente. As imagens da Figura 3 a seguir mostram os estudantes relendo os objetos museológicos, a partir das suas experiências de vida.

Figura 3 – Estudantes na praça de alimentação do *Shopping Center*



Fonte: Fotografado pela autora (2017).

Algumas questões foram disparadoras para estimular produções de conhecimentos históricos e educacionais pelo viés da autoridade compartilhada (FRISH, 2018). Vale destacarmos que, para além da proposta de análise de um objeto histórico – Quem é o autor? Quando foi produzida? Para quem foi produzida? Qual o contexto em que se insere o objeto? – , outras perguntas foram tecidas nesse diálogo: Que sentidos você atribuiu aquela atividade educativa no museu? Qual o objeto que mais aproximou e/ou identificou da sua experiência de vida? Tais questões foram fundamentais para que o museu fosse compreendido em uma perspectiva sociocultural ampla.

Supomos uma abordagem das complexas interconexões sociais, políticas, econômicas e culturais, presentes no trabalho do museu, em diálogo com as experiências que os alunos vivenciam na escola e nas práticas sociais. No processo educativo, assim concebido, interconectam-se os registros e as experiências culturais dos alunos e de suas famílias, bem como daqueles grupos de convívio vinculados às trajetórias das comunidades em que os museus se inserem. (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 393).

Tais questões tinham o intuito de instigar os conhecimentos que podiam ser adquiridos para além da racionalidade instrumental, como as emoções, os afetos e as sensibilidades. A intenção nessa atividade educativa foi, portanto, abarcar tanto as racionalidades como as sensibilidades (BENJAMIN, 1985; GALZERANI, 2008; CUNHA, 2016).

Uma das preocupações foi propiciar aos estudantes entrar em contato com o acervo museológico, a fim de ultrapassar a dimensão de apagamento de si mesmo no tempo e do espaço e que produzissem conhecimentos históricos, a partir do entrecruzamento de diferentes temporalidades, espacialidades e sujeitos.

Produção de conhecimentos históricos e educacionais pela via de mão dupla

Ao término das atividades, ainda no espaço do *shopping center*, os estudantes foram convidados a narrar as suas experiências na relação com as histórias narradas no museu. As (re)leituras que os estudantes estabeleceram com suas experiências vividas no ato de produção de conhecimentos históricos-educacionais foram arrebatadoras. Seguem, no Quadro 1, as interlocuções dos estudantes:

Quadro 1 - Respostas dos alunos sobre o objeto ou estátua que mais aproximou e/ou identificou com a sua experiência de vida

Os estudantes M e V identificaram-se com Anúbis, o deus da morte, pois gostam da ideia de algo além da morte.
Estudante V: “Com o deus Hórus, pois ele foi destemido e corajoso para vingar a morte dos seus pais”.
O estudante K escolheu o Faraó Tutankamon porque ele “era jovem e não adorava todos os deuses como manda a religião do Egito Antigo”.
O estudante N aproximou-se da imagem de Anúbis, “porque ele guiava as almas mortas no submundo e eu gostaria de ser guia de pessoas, ainda mais mortas, poderia conduzir muitos necessitados”.
O aluno T escolheu “a máscara mortuária do Tutankamon”.
O estudante D trouxe a imagem do faraó porque ele manda e “eu sou do tipo que gosto de mandar”.
O estudante I identificou-se com o sarcófago “porque representa o fim de uma vida e, no final, todos vamos morrer e ficaremos também um dia dentro do caixão”.
Outros sete estudantes escolheram a imagem da múmia justificando que: “vivem dormindo, esta é minha realidade” e “ela fica sempre deitada e eu morto na sala de aula”.
O estudante R escolheu ser um trabalhador “humilde” para representá-los porque não estava no museu.

Fonte: A autora (2017).

As falas dos estudantes causaram desestabilização e emoção profunda. Foi possível perceber que os estudantes aproximaram o acervo com suas experiências, aparecendo na maioria das narrativas a relação com a morte. Ao concluirmos as atividades no espaço do *shopping*, os alunos entregaram as atividades. Após vários dias de análise das falas dos estudantes, sem atribuir qualquer juízo de valor para suas vidas (THOMPSON, 1981), em uma aproximação de um diálogo mergulhado nas experiências dos sujeitos, alguns fios foram entrecidos: O primeiro: traz a ideia de que os estudantes têm experiências de morte em vida. A morte antes da morte orgânica, quer dizer, a morte dos significados, nós estamos aqui por quê? Qual o sentido da vida para o indivíduo e na relação com o outro? Será uma perda de si mesmo, nesse mundo contemporâneo que a cada dia varre as experiências dos sujeitos, tornando-os autômatos e seres partidos?

Em vista do incomodo causado com esse universo fantasmagórico produzido pelo avanço dos modos de produção capitalista que certamente nos enreda, enclausura e molda os estudantes, e em busca de ações que desnaturalizem nossas sensibilidades modernas em relação à perda do sentido para as nossas existências e da nossa anulação como sujeitos no tempo e no espaço, outras atividades foram realizadas em sala de aula. Enveredamos pelo viés da racionalidade estética que é capaz de ampliar sensivelmente os conhecimentos e relacionar com os múltiplos saberes, a qual consegue

[...] reencantar práticas de produção de saberes, muitas vezes, instrumentalizadas e hierarquizadas, as quais acabam por despoetizar as relações educativas, excluindo sujeitos e saberes. É uma racionalidade familiarizada com o limite do âmbito do possível, mas capaz, igualmente, de transfigurá-lo. (GALZERANI, 2013, p. 249).

Em busca de rompermos com o tempo vazio, homogêneo, devorador da dimensão humana (BENJAMIN, 1985, 2007), operamos por brechas da modernidade, para que os estudantes pudessem se reconhecer como sujeitos históricos do seu tempo bem como a encontrarem outros modos de viver no presente, quer dizer, estimular os estudantes a construir relações experienciais mais plenas de sentido para sua existência na relação com o outro, diferentes linguagens foram escolhidas para que outros fios pudessem ser entretecidos. Foi, assim, escolhido o poema *Perguntas de um operário que lê*, de Bertold Brecht (1935), para que pudséssemos fazer uma leitura alegórica com o intuito de despertar as múltiplas experiências dos povos egípcios que foram silenciadas no museu. A seguir, convidamos o caro leitor a se relacionar com o poema.

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis;
Os reis carregaram as pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem a reconstruía sempre?
Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a construíram?
No dia em que a Muralha da China ficou pronta,
Para onde foram os pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo:
Quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares?
Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?
Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens
a seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César ocupou a Gália.
Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?
Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou. Foi o único a chorar?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem partilhou da vitória?
A cada página uma vitória.
Quem preparava os banquetes?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias,
Tantas questões.⁶

A contrapelo da narrativa pública contada aos estudantes no museu, eles foram instigados a refletir na relação com o poema: Quais as memórias dos egípcios não foram ditas? Fazer exercícios reflexivos acerca do que o museu não expõe é convidar os estudantes a “deslocamento face à ilusão de totalidade” e possibilita compreender os motivos, os consensos e os dissensos, que algumas narrativas foram “silenciadas e preteridas em seu contexto” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 394).

O poema foi trabalhado com os estudantes, com o intuito de trazer as histórias de vida os estudantes e as tramas culturais da civilização egípcia no presente e na relação com o passado. Esse diálogo que tecemos em sala de aula também potencializou a busca por outras relações, capazes de trazer à tona a história de sujeitos comuns, a dimensão humana, afetiva, sensível entre os estudantes, considerando-os como produtores de conhecimentos históricos e educacionais por meio da autoridade compartilhada (FRISCH, 2018), pelo viés coletivo e pelo trabalho colaborativo (THOMPSON, 1981).

Foram estimuladas outras conversas com os estudantes. Como relacionar o poema com as narrativas públicas do museu egípcio? Como aproximar o poema com as experiências de vida, com os problemas socioculturais que envolvem a cidade, o estado e o país?

Muitos fios foram puxados, entre eles os estudantes perceberam: a) a ausência de outras camadas sociais na formação da(s) cultura(s) egípcia; b) a presença dos escravos, dos camponeses e dos outros trabalhadores africanos que não tiveram espaços nas manifestações culturais; c) que ninguém narrou as múltiplas experiências dos povos egípcios na formação da identidade do Egito, apenas foram narradas as histórias das rainhas, dos faraós, dos deuses e dos religiosos; d) os problemas socioeconômicos, políticos e culturais dos povos africanos no presente e no passado não foram contados, mas, sim, escamoteados, trazendo uma história do Egito ausente de conflitos e tensões. Histórias pautadas em visões cientificistas, racionais, fruto da cultura europeia “civilizatória”, desqualificando as múltiplas experiências, memórias,

⁶ Extraído de <https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2010/03/06/perguntas-de-um-trabalhador-que-le/>. Acesso em: 19 out. 2019.

saberes e fazeres dos povos africanos, sujeitos comuns que constituíram e constituem a civilização egípcia (SAID, 2004, 2005).

Essas percepções dos estudantes foram entretecidas com a história do nosso país e com suas experiências vividas em sua cidade, no bairro e na escola. Algumas dessas narrativas estão delineadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Relação do museu egípcio, do poema de Brecht e das experiências vividas dos estudantes

O estudante N destacou em sua fala que “nós pessoas comuns não temos valor em nossa sociedade, assim como os negros que aqui estiveram e construíram o Brasil e outros trabalhadores também não são valorizados”.
O estudante G frisou que os “negros hoje em dia a maioria são pedreiros, marceneiros, enquanto muitos brancos são médicos, políticos e veterinários, e apenas essas pessoas são importantes na sociedade”.
O estudante T ressaltou que, “do mesmo jeito que desprezaram as histórias dos escravos, nós somos menosprezados até hoje por pessoas como poder aquisitivo maior”.
O estudante D indignou-se com o fato de que, na “cidade, hoje, as histórias contadas também são dos ricos e que não é justo porque as pessoas que não têm dinheiro suas histórias não têm espaços para serem contadas”.
A estudante Y chamou atenção que “tanto nós como as elites construímos o nosso país, as nossas culturas”.
A estudante E falou que, “sem a população de um modo geral (todos os trabalhadores), não existe a civilização egípcia e nem a nossa”.

Fonte: A autora (2017).

No diálogo com as experiências dos estudantes, procuramos em sala de aula deslocar algumas visões dicotômicas sobre causa/consequência, vencido/vencedor/, rico/pobre, presente/ausente, explorado/explorador, passado/presente/futuro, racionalidades/sensibilidades, alienação/dominação, para percebemos que as práticas socioculturais são plurais e estas são constituídas no interior das relações humanas, imbricadas por tensões e conflitos (THOMPSON, 1981, 1998; GAY, 1988). Nesse sentido, as práticas socioculturais inserem-se em um terreno de lutas de ambiguidades, de contradições, no qual as diferentes concepções disputam espaços simbólicos. Isso significa reconhecer que nós somos sujeitos históricos que podemos, por meio de nossas relações sociais, instituir as visões de mundo e, também, sermos instituídos por elas. Isso implica pensar no papel de sujeitos comuns, que, por meio das ações no presente, temos a oportunidade de construir outras histórias.

Ainda que o avanço das relações de produção capitalista na modernidade interdita e esfacela as relações sociais, bem como produz existências vazias de sentido, ela é, ao mesmo tempo, prenhe de potencialidades e é no “tempo do agora” que outros futuros, outras histórias poderão ser construídas a contrapelo das tendências das memórias hegemônicas (BENJAMIN, 1985). Assim, com vistas a estimular os estudantes a pensarem que muito além das realidades que vivenciam de preconceitos, exclusões sociais, desigualdades e apagamento da história dos sujeitos comuns, apresentadas no quadro 2, podemos transformando nossas vivências automatizadas em experiências vividas capazes de fazer sentido para si e para o outro, de trazer

outras histórias (aquelas escritas em letras menores) e valores coletivos que ampliem a dimensão do ser humano do ponto de vista social e psicológico (que não só tem uma cabeça e corpo, mas também espaço para o outro entrar em nossa vida) (GALZERANI, 2008), foi solicitado aos estudantes expressarem, por meio de *charges*, imagens do mundo que eles gostariam de viver e como eles poderiam participar ativamente desse processo de transformação de suas vidas na relação com o outro, com vistas a projetar futuros mais promissores. O intuito era que os alunos pudessem expressar outras realidades possíveis de serem construídas.

Essa atividade foi realizada durante quatro aulas, em grupo de dois a três estudantes. Os desenhos foram feitos com grafites e outros foram coloridos. Para os alunos familiarizarem-se com o sentido das *charges* e o entenderem, uma das aulas foi realizada no laboratório de informática da escola, para possibilitar o acesso ao *Google* imagens. Eles acessaram a rede e pesquisaram *charges* ligadas às temáticas discutidas e, em seguida, passaram a (re)criar as suas.

Tais trabalhos foram realizados em cartazes e expostos em um mural na escola, para que todos os estudantes pudessem conhecer as produções de conhecimentos históricos e educacionais e instigar a continuidade dessa história em outros espaços, bem como estimular outros estudantes a construir modos de convivência e relações sociais mais humanizadoras no presente. As *charges*⁷ que mais vieram à tona, nessa prática de produção de conhecimentos históricos e educacionais, pelo viés coletivo e dialogal, foram sobre a luta por uma sociedade em que a igualdade em seu sentido amplo estivesse em primeiro plano nas relações humanas. Outras clamavam pelo fim do racismo e que a exploração social produzida pelo avanço dos modos de produção capitalista fosse abolida do mundo.

Ficou perceptível nas *charges* construídas que os estudantes lutam pela igualdade social, econômica, cultural e étnica. Inclusive, discutimos: Como poderíamos começar mudando essa realidade em nossas práticas cotidianas no espaço da sala de aula? As produções foram dialogadas com o conteúdo inicial sobre imperialismo. Inclusive este foi o que impulsionou a visita ao museu egípcio e movimentou crenças, atitudes, valores cristalizados para desconstruir visões de mundo pautadas em “modelos” de culturas a serem seguidos. Foram tensionadas as atitudes e os modelos imperialistas que insistem em dominar a vida dos sujeitos ainda no

⁷ Os cartazes não podem ser partilhados porque, infelizmente, quando a exposição ia ser fotografada junto aos alunos, uma funcionária da escola recebeu a designação de retirar todos os trabalhos que estavam colados na parede do pátio interno. Consequentemente, todos foram descartados em vez de guardados na biblioteca ou devolvidos aos alunos. A professora também não foi comunicada a respeito dessa atitude.

presente, buscamos desconstruir acepções colonialistas, racistas e excludentes (GOMES, 2008, 2015; PAIM, 2016).

A historiadora Marcia Bichara (2005) considera pertinente extrapolarmos para uma noção mais dilatada sobre preconceito e discriminação, pois ambos não podem ser explicados, somente sob a óptica étnica, mas como práticas que articulam os preceitos da modernidade capitalista. Por isso, é fundamental compreendermos como acontecem as relações entre os diferentes sujeitos em uma sociedade capitalista, competitiva e excludente, que promove o desenraizamento dos sujeitos de suas histórias e a separação das suas experiências vividas. Contudo, não podemos esquecer as imagens ambivalentes que a modernidade capitalista produz, pois, ao mesmo tempo, encontramos pessoas “[...] lutando para construção de solidariedade e a constituição de sujeitos autônomos e construtores de relações sociais mais inteiras e mais intensas” (BICHARA, 2005, p. 21).

Alguns fios tecidos

Primeiro fio a ser puxado é que o museu egípcio, apagam as memórias das múltiplas experiências, saberes e fazeres dos povos egípcios, práticas que já vêm sendo propagadas desde a expansão imperialista pelos europeus para o fortalecimento de uma única história (SAID, 2004, 2005). Ao ressaltar as marcas do passado centrada na figura dos heróis, faraós, deuses, perpetuam narrativas alinhadas com o mundo burguês, com a ordem social capitalista, marcado pelo desejo de dominação e de acumulação. Não é coincidência que o museu egípcio dissemina uma história pública ancorada em narrativas sob a lógica mercantil, que tem o desejo de instituir bem como perpetuar visões de mundo dos “vencedores”. Nesse sentido, a tendência capitalista ao homogeneizar, universalizar e padronizar os modos de vida e cultura produz um enorme espólio cultural. Por isso, necessita que os professores problematizem tais narrativas públicas para desconstruir visões triunfalistas, heroicas e hegemônicas, e a contrapelo dessa historiografia trazer à tona as memórias e as histórias dos sujeitos comuns que constituíram a civilização egípcia.

O segundo fio tecido é que os museus na qualidade de espaços do exercício da história pública, necessita enfrentar os “dilemas próximos dos da historiografia acadêmica, que se confrontou com o movimento da história pública”, principalmente, no que diz respeito as relações que estabelecem com seus públicos, com o intuito de romper com exposições que

apenas transmitem informações, em um processo linear e com visões eurocêntricas, mas construir com seus públicos a leitura e a interpretação de seus acervos, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural, num movimento colaborativo de reconhecimento de autoridade compartilhada (FRISCH, 2016), assumindo assim a “perspectiva reflexiva e autorreflexiva sobre o universo dos museus e seus públicos” (KNAUSS, 2018, p.145).

Uma vez que o museu é aberto a um público heterogêneo, e, como tal, com interesses diversos, não deve propagar sentidos unívocos do tempo histórico e uma única narrativa histórica. É importante atentar-se para os museus que apresentam uma narrativa pública “[...] triunfalista expondo - como únicos marcos dignos de representação -sujeitos, fatos e símbolos canônicos da história, concebida como o discurso da tradição”. (PEREIRA, 2009, p. 3) Principalmente, se concebermos o museu como um dos locais pelos quais a nossa “[...] sociedade responde aos apelos de memória e à dissolução do passado, afirmamos os pressupostos de ultrapassagem do objeto como signo de totalidade, do museu como ícone do passado” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 384)

Além disso, vale ressaltar que tal como a vida em sociedade, o museu deverá produzir múltiplos sentidos com os diferentes públicos, para isso, necessita repensar a possibilidade do diálogo” com” o público e não simplesmente “para” o público, em busca de promover deslocamentos, transgressões e ultrapassagens por caminhos de mão dupla (FRISCH, 2016; SANTHIAGO, 2016; PEREIRA; CARVALHO, 2010).

Para que o museu seja um espaço de produção de experiências significativas com seus diferentes públicos e atenda a uma ação educativa, é necessário potencializar relações dialógicas, valorizando diferentes interpretações e considerando os sujeitos como coautores dos saberes produzidos (THOMPSON, 1981; FRISCH, 2016). O desafio é pensar os museus não como um espaço em que as exposições sejam “para” os públicos, mas fundamentalmente que seja para produzir conhecimentos “com” os públicos, com os seus diferentes saberes e experiências.

Por fim, ao entrar em contato com essas produções coletivas, fui deslocada a (re)pensar que, apesar do cotidiano violento desses estudantes, essa ação educativa possibilitou perceber que, em um trabalho sensível, conseguimos construir a contrapelo outros modos de viver no presente, em que se fortaleça prioritariamente a dimensão humana. O que mais chamou atenção, a partir dessa ação, foi a necessidade de propostas pedagógicas que oferecessem um ensino de história que contemplasse uma abordagem ampliada de ser humano e uma história de

todos, sem preconceitos, classificações, modelizações e hierarquizações de culturas. A construção de uma história a *contrapelo* pode ser trilhada, por aqueles que acreditam em um ensino de história, situado em um campo dilatado da cultura. Um dos caminhos que tenho pensado como professora de Estágio Supervisionado de História é a importância de instigar os estudantes a reconhecerem-se no mundo em que vivem, no entrecruzamento com diferentes sujeitos, temporalidades e espacialidades, como sujeitos ativos, capazes de atuar de maneira crítica, em busca da construção de uma sociedade mais democrática, plural e inclusiva. Sem a intenção de encerrarmos essa conversa, deixo o convite para ultrapassarmos a dimensão do sonho e transformá-lo em lutas coletivas.

Referências bibliográficas

- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-29.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A melancolia dos objetos: algumas reflexões em torno do tema do patrimônio histórico e cultural. In: Letícia Bauer e Viviane Trindade Borges. (Org.). *História oral e patrimônio cultural: potencialidades e transformações*. 1ed. São Paulo: Letra e Voz, 2018, v. 1, p. 137-163.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Apresentação. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). *Introdução à História Pública*. Florianópolis: Letra e Voz, 2011. p. 7-15.
- ARENDDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. v. 1. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2007.
- BICHARA, Márcia Regina Poli. *Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de história*. 2005. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade; UNESP, 2006.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Primaveras compartilhadas: (re)significando à docência na relação com cidade, memórias e linguagens*. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina. (Org.). *Educação, memória e história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 9-43.

- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Hollen Gonçalves; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). *O Historiador e Seu Tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008. p. 223-235.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. *Revista Pró-Posições*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 93-107, jan./abr. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000100007>
- GAY, Peter. *A experiência burguesa*. Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise. (orgs.). *Indagações sobre o currículo – diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 17-47.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e afrodescendência: mediações, interações e (re)conhecimento. *Comunicação em Foco*, v. 18, n. 26, p. 277-280, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v18i26.1149>
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- KNAUSS, Paulo. Quais os desafios dos museus em face da história pública? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane T. B. (orgs.). *Que História pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 141-147.
- MATOS, Olgária. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (orgs.). *Museus: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 15-84.
- PAIM, Elison Antônio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (orgs.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-161.
- PEREIRA, Junia Sales. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães. (org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Átomo & Alínea, 2009. p. 277-296.
- PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 383-396, set./dez. 2010.
- PINTO JUNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar a nossa história? In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (orgs.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016. p. 61-82.
- POMIAN, Krzysztof. Coleção. *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984. p. 51-86.
- POULOT, Dominique. *Museu e museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: O museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. Utilidades do passado: Museu, memória e ensino de história. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* *História da educação comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 27-51.
- SAID, Edward W. *Orientalismo*. Barcelona: De bolsillo, 2004.
- SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2005.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em 01/10/2019.

Aceito em 10/11/2019.

¹ Dialogamos com o conceito de público apresentado por Hanna Arendt no livro *A Condição Humana* (ARENDR, 2000).