

Ciências & Letras

Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL

Berenice Corsetti
Célia Corsino
Emerson de Carvalho Guimarães
Heloísa Liberalli Bellotto
Hugues de Varine
José Itaquí
Juventino Dal Bó
Leopoldo Comitti
Liane Maria Naghel
Luiz Antônio Boicato Custódio
Luiz Fernando Rhoden
Maria Angélica Villagrán
Maria Célia Moura Santos
Maria de Lourdes Parreira Horta
Maria Teresa Chaves Custódio
Marlise Giovanaz
Maturino Salvador Santos da Luz

Maria Beatriz Pinheiro Machado
Ricardo Oriá
Teresa Jussara Luporini
Uliano Bezerra de Menezes
Valeska Garbinatto
Vera Lucia Maciel Barroso
Zita Rosane Possamai

FAPA
27

um público culto, a carreira dos conservadores, para tornar-se uma instituição necessária ao desenvolvimento da comunidade, segundo, portanto, o interesse coletivo imediato. Nesse caso, na França, e atualmente, o museu (e naturalmente, antes de mais nada, o ecomuseu) torna-se um elemento do planejamento do território.

O território não pode ser planejado, organizado, desenvolvido, equipado, só pela decisão (tecnocrática) dos especialistas recrutados pelo governo central. É necessário que o conjunto da população, os escolhidos que a representam oficialmente, as associações espontâneas, constituídas ou não, que a agrupam por centro de interesse, estejam em condições de fazer esse planejamento nos sucessivos níveis da análise da tomada de decisões, da operacionalização das soluções. Isso supõe um conhecimento perfeito do patrimônio, do meio ambiente, uma solidariedade criadora no estudo dos problemas atuais e prospectivos, uma compreensão integral de todas as dimensões da realidade.

Ora, essa realidade é difícil de apreender, pois é muito frequentemente dissimulada porque: é tão complexa que o indivíduo isolado pode ver apenas uma face ou um aspecto dela; sua interpretação requer conhecimentos prévios que a educação tradicional normalmente não fornece e a distinção entre a aparência de uma coisa e sua realidade exige um espírito crítico que a maior parte das pessoas não tem. Ao ecomuseu é que compete a missão de ensinar a ler os problemas e as técnicas da política do planejamento do território, de elucidar suas motivações e conseqüências, de vinculá-las ao passado cultural e ao quadro natural, de enriquecê-las com experiências e iniciativas externas.

A ecomuseologia, por conseguinte, não pode mais ser competência dos museólogos e dos especialistas das ciências humanas; ela deve, antes de mais nada, associar os responsáveis pelo território e pela comunidade, que são os únicos suscetíveis de inventar as novas formas que a ação do ecomuseu deverá tomar. É preciso parar de tratar esses problemas em boletins ou grupos confidenciais, reservados a especialistas da história da arte ou da botânica. O ecomuseu é problema de todos: a elaboração de sua doutrina é igualmente o trabalho de todos.

Educação e museus: sedução, riscos e ilusões

Ulpiano T. Bezerra de Menezes*

Resumo

O objetivo deste texto é abrir espaço para uma reflexão sobre questões importantes relativas a políticas educacionais recentes praticadas por museus brasileiros. São analisadas quatro premissas da educação nos museus, assim como as respostas por eles trazidas e que são, acredito, cômodas e sedutoras, mas muito insatisfatórias, cheias de ilusão e até mesmo danosas: a necessidade de formação crítica, a importância de objetivos cognitivos (e não só informacionais), o papel específico do museu quanto à problemática da cultura material e o controle dos recursos tecnológicos para fazer face às três diretrizes acima.

Palavras-chave

Museu, educação, educação no museu.

Education and museums: alluring, risky and deceptive issues

Abstract

The purpose of this paper is to open space for a critical review of some important issues concerning recent educational policies of museums in Brazil. Four premises are analyzed along with responses brought about by museums, which I repute to be comfortable and alluring, but rather unsatisfactory, deceptive or even harmful: the necessity of critical density, the importance of cognitive (and not only informational) objectives, the specific role of museums concerning material culture and the control of technological resources to meet the requirements of the aforesaid guidelines.

Key words

Museum, education, museum education.

*Ulpiano T. Bezerra de Menezes é professor titular do Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP/São Paulo.

O objetivo inicial deste texto era desenhar um quadro estruturado — e com fundamento no estudo de casos e de declarações — das diretrizes que têm norteado, entre nós, o trabalho educacional nos museus e, a seguir, submetê-lo a uma reflexão capaz de salientar as inconveniências, enganos sedutores e cômodas miragens que parecem predominar, a meu ver, nas posturas mais freqüentes. Tal empreendimento teria que se guiar por padrões do conhecimento científico, até na apresentação formal. No entanto, seja por razões materiais, seja para uma maior eficácia, seja, enfim, pela oportunidade, julguei mais pertinente resumir uma experiência de quase quatro décadas em museus e oferecer um texto informal, a que não faltasse, mesmo, um toque de paixão e radicalismo, desaconselháveis em outro tipo de texto. O alvo é apontar, cautelarmente, os riscos que, ao longo desse tempo, tive ocasião de perceber e os rumos que, a meu ver, deveriam atrair nossa atenção. Com esse objetivo, resolvi partir de quatro textos meus já publicados e desenvolvê-los, adaptando-os e canalizando-os para o tema em questão¹. Seja como for, limito-me, aqui, sem identificar casos, a diretrizes que se reconhecerão como usuais e tidas, em geral, como benéficas e autojustificadas sem necessidade de discussão. Não se trata de fenômeno exclusivamente nacional: infelizmente é generalizado; apenas estamos um pouco menos conscientes dos problemas de que vou falar e um pouco mais iludidos e desmotivados para enfrentá-los.

Convém, antes de entrar no tema, expor mais duas ressalvas. A primeira é que não pretendo fazer nenhum balanço de situação dos museus brasileiros no tocante a seu papel educacional. Mais que nos caminhar, estou aqui interessado nos descaminhos, o que pode fazer supor que é negativa a visão que tenho do mundo museológico no Brasil. Ao contrário, um balanço seria, no final, capaz de justificar muita esperança. A segunda ressalva é que as questões que aqui apresento necessitam, todas, de fundamentação mais ampla e exame de implicações em nível operacional, prático. Prefiro limitar-me, porém, às premissas, de que dependem todas as práticas, porque elas é que, entre nós, costumam ser colocadas à sombra.

¹Nos textos referidos se encontrarão não só as premissas gerais de que parto, como também bibliografia adequada para situá-las e fundamentá-las: A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais, *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros / USP*, 34, p.9-24, 1992; A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento), *Anais do Museu Paulista*, n.s., 1, p.207-224, 1993; Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico, *Anais do Museu Paulista*, n.s.2, p.9-42, 1994 e n.s.3, p.103-126, 1995; Museu virtual: o museu do futuro?, in: *Anais do Encontro Latino-americano de museus*, São Paulo, Secretaria Estadual da Cultura, 2000 (no prelo).

A educação vem sendo percebida pelos museus não só como campo estratégico e de extraordinário potencial, mas até como aquele capaz de justificar por si só sua própria existência e, quem sabe, redimi-la dos pecados do passado, como o elitismo, o esteticismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos, etc., etc. É preciso estar atento, porém, para os riscos de a educação transformar-se numa cômoda tábua de salvação, anestesiando as consciências e responsabilidades profissionais que não se empenham nas exigências amplas, rigorosas e profundas que a ação educacional imperiosamente determina. A simples boa intenção, neste como em outros casos, pode redundar em danos e omissões graves.

Educação como formação crítica

Antes de mais nada, seria prudente começar por indagar que conceito de educação preside aos projetos, ações e hábitos em causa.

As formas recorrentes pelas quais os museus tratam o problema da memória e da identidade são características — e não só no campo da educação, é claro, — do automatismo de moda com que se definem prioridades e objetivos educacionais bem como metodologias pedagógicas. As ciências sociais contam hoje com vasto arsenal de estudos (em que se distinguem os de Psicologia Social, Sociologia e Antropologia), que demonstram cabalmente a natureza ideológica, processual e situacional dos processos identitários e dos mecanismos da memória.

Assim, convém ter presente que memória não pode ser objeto de “resgate”, pois ela não deve ser confundida com os suportes pelos quais indivíduos, grupos e sociedades constroem e continuamente reconstruem (sempre em função das necessidades impostas pelas situações) uma auto-imagem de estabilidade e permanência. Trata-se de um processo, historicamente mutável, de um *trabalho*, e não de uma coisa objetivada ou de um pacote fechado de recordações. Além disso, mais que mecanismo de registro e retenção, depósito de informações, conhecimento e experiências, a memória é um mecanismo de esquecimento programado. E se a memória se constrói filtrando e selecionando, ela pode também ser induzida, provocada. Finalmente, a noção de que a memória aparece como enraizada no passado, que lhe fornece a seiva vital e ao qual ela serve (restando-lhe, quanto ao presente, transmitir os bens que já tiver acumulado) é também falsa: a elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente.

Da mesma forma, a identidade não é uma essência, imanente e imutável, imune às transformações (o “típico” tende sempre a congelar tais essências fora da história, à qual, no entanto, todos os mortais estamos submetidos). Doutra parte, os processos identitários — também eles

extremamente variáveis conforme as situações - definem-se mais pelas diferenças que procuram marcar do que pelas semelhanças consigo mesmo. Em outras palavras, tais processos precisam ser entendidos, antes de mais nada, como estratégias de exclusão, em função de um "eu" (individual ou social) que se define sempre em confronto com um outro, do qual busca distinguir-se.

Identidade e memória são assim ingredientes fundamentais da interação social, presentes em quase todos os seus domínios — e, por isso, não poderiam em hipótese alguma estar ausentes dos museus que pretendam dar conta dos aspectos fundamentais de uma sociedade viva, no presente ou no passado. A identidade e memória garantem a produção e reprodução da vida social, psíquica e biológica. Dão suporte a um eixo de atribuição de sentidos sem o qual a vida se fragmentaria num permanente salto no escuro. Contudo memória e identidade não são fenômenos eticamente neutros, nem maquiinalmente bons: que o digam os conflitos étnicos na África, no Médio Oriente, nos Balcãs, na Irlanda, na Espanha, ou em outras partes do mundo contemporâneo, em que os atos mais cruéis são justificados por memórias e identidades.

Que significaria, então, uma ação educativa dos museus no tocante aos problemas da memória e da identidade? Colaborar na *construção* ou *valorização* das identidades e memórias, essências puras (ou, quando impuras, que se impõe purificar)? É o caminho mais fácil, imediato e de uma eficácia de resposta rápida. Mas também é de novo enredar-se complacentemente numa miragem ideológica, ainda que se sustente, agora, tratar-se da "boa" ideologia... A mim me parece que um museu que se transforma no arauto de identidades e memórias concretas, ahistóricas, reificadas, é tudo menos educador. Educar não poderia ser entendido como ação indutora de modelos unívocos de homem e sociedade, muito menos utilizando, para tanto, os suportes poderosos que o museu pode fornecer para as identidades e memórias: por que os museus não se lembram, jamais, de incluir entre suas responsabilidades a de permitir a consciência dos processos e mecanismos de identidade e memória — o que são, como se formam, como utilizam os vetores materiais (objetos, imagens), como funcionam, que efeitos provocam, etc.? Não seria suficientemente "educativo"?

Convém sempre lembrar a direttriz essencial de John Dewey: educar é garantir ao indivíduo condições para que ele continue a educar-se. Em outras palavras, educar é promover a autonomia do ser consciente que somos - capazes de proceder a escolhas, hierarquizar alternativas, formular e guiar-se por valores e critérios éticos, definir conveniências múltiplas e seus efeitos, reconhecer erros e insuficiências, propor e repropor direções.

Podem haver educação que não tenha como eixo a formação crítica? Estou seguro de que não. A capacidade crítica é, precisamente, a

capacidade de separar, distinguir, circunscrever, levantar diferenças e avaliá-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na *complexidade* da vida de todos os dias e nas transformações mais profundas de tempo rápido ou lento. É com a *formação crítica* que os museus deveriam comprometer-se ao trabalhar com as questões da identidade e da história. Identidade e história não podem ser *objetivos* de um museu, mas *objetos* seus de tratamento crítico — até mesmo para fundamentar uma ação educacional legítima e socialmente fecunda.

Entretanto não é esse o horizonte de atuação de nossos museus, salvo exceções. O domínio dos museus históricos — aquele que melhor conheço — confirma tal juízo. O esforço educacional e pedagógico desses museus, na maior parte, objetiva apresentar uma versão da História atualizada e assimilável, como se a História fosse um conjunto de informações que podem eventualmente ser corrigidas, ampliadas, redirecionadas — e não aquele conhecimento produzido por leituras e releituras de fenômenos de estruturação, funcionamento e transformação das sociedades, leituras e releituras que só valem em função do que valeram o referencial e as formas de mobilizá-lo (e que, portanto, não poderiam ficar ocultos, principalmente num contexto educacional). É possível ensinar história sem ensinar a fazer História? É possível aprender História sem aprender a fazer História? Em minha experiência docente, encontro apenas elementos que fundamentam uma resposta negativa a tais indagações.

Descarto aqui objeção tantas vezes ouvida, de que problemas como estes, são muito sofisticados para o público a que se dirigem nossos museus. Ora, não estou falando e não falarei aqui de linguagens museológicas (tema que entre nós, com extrema frequência, é redutoramente confundido com comunicação visual...). Os parâmetros das linguagens museológicas, sem qualquer dúvida, devem ser a simplicidade, a acessibilidade e a eficiência. Aqui, todavia, estou falando do rigor absoluto que deve presidir às tarefas de concepção e desenvolvimento das políticas museológicas. Para dizer de outra forma: as atividades acadêmicas, de certo modo, são mais leves se comparadas às dos museus, pois nestes, além das exigências de caráter científico, somam-se as de comunicação cultural e educacional. É possível que haja ainda quem ignore que escrever (como se deve) um livro didático é mais difícil do que redigir um artigo científico sobre o mesmo tema?

Conhecimento

Os museus se prestam a muitas funções, todas elas de inegável valor e desejabilidade: a fruição estética, o relacionamento afetivo, o devaneio, o sonho, a evasão, a nostalgia, sem excluir a informação — é

claro -, sob todas as suas modalidades e objetivos; e assim por diante. Vejo, contudo, com apreensão, o desvinculamento cada vez maior que o museu entre nós está estabelecendo com o campo do conhecimento. Nessas condições, o horizonte da educação se reduz até à inviabilidade, deixando espaço para a simples informação. Enquanto a *informação* for a preocupação dominante dos museus, asfixiando a formação (obrigatoriamente *crítica*) num oceano indistinto de informações, que missão educativa estará sendo cumprida? Pior ainda, alternativa que vem ganhando corpo é a do alinhamento do museu com o universo do divertimento e do espetáculo e, principalmente do mercado cultural. Nada a opor a que o museu funcione como espaço de divertimento e se deixe penetrar pela presença capilar do mercado. O problema começa quando o museu se subordina à lógica do divertimento e do mercado e faz seus os objetivos e procedimentos do divertimento e do mercado.

Não escapa a nenhum observador agudo que os museus vêm sendo cada vez mais (resistivelmente) aliciados pelas vantagens da indústria cultural, da comunicação de massas, do mercado simbólico (que é, antes de mais nada, mercado), do show-business. A diretoria educacional, na procura de atrair público, parece ser a infantilização da linguagem. Assim, para redimir-se do elitismo, o museu pode, muitas vezes, iludir-se por um populismo sem responsabilidade política, esquecendo-se de que populismo e elitismo têm a mesma matriz autoritária — imprópria, como todos sabemos, para a verdadeira educação.

De passagem, registro que a arte-educação tem aberto trilhas fecundas neste território, mas é apenas um dos possíveis pontos de partida: os caminhos a serem percorridos são muito mais longos. Aliás, outro ponto de partida, de certo modo semelhante, é aquele que Ellie Carter propunha há mais de cem anos: a primeira tarefa educativa do museu é ensinar como ele deve ser usado. O museu não é uma instituição natural, mas criada, histórica, circunstancial. A exposição museológica não pode ser tomada como um enunciado universal e atemporal, auto-evidente, mas como um sistema linguístico que é preciso aprender: tal como aprendemos a linguagem falada, a linguagem escrita e a linguagem visual (embora entre nós, é claro, predomine, ainda, o analfabetismo da escrita e da imagem). A exposição, completa ele, é, também a ponta do iceberg: se o museu quiser educar, não pode deixar de trazer à tona, sempre que possível, a parte não visível do iceberg. No umbral de um segundo século após tais palavras, continuamos a patinar em certezas reconfortantes e lugares comuns — ainda que as exceções assegurem que a esperança pode continuar viva.

A formação crítica a que se aludiu acima não coincide apenas com o conhecimento (que não é a mesma coisa que informação), mas não prescinde dele. Quanto maior o fosso entre museu e conhecimento, maior o fosso entre museu e educação. E quanto menos o museu estiver

envolvido (em diversos níveis e possibilidades) com a produção de conhecimento, mais se tornará um mero repassador de informação, sujeito a perder o controle de seu curso.

Para desempenhar consciente e eficazmente seu papel educacional, seria indispensável que o museu se reconhecesse como um lugar, por excelência, mais de *perguntas*, do que de *respostas* — idéia-mestra com que Jacques Hainard e seus colaboradores renovaram a atuação do Museu de Etnografia de Neuchâtel, transformando-o numa referência internacional.

Perguntas, mais que respostas: não se está tratando de educação? Respostas, mais que perguntas: está-se tratando de treinamento, adiestramento. Ora, o conhecimento, como reconhecem os epistemólogos, parte da descontinuidade, da ruptura, do estranhamento. Para o conhecimento, não existe o banal, o familiar, que dispensaria explicação: tudo se transforma em alvo de indagações.

Refletindo sobre a poesia, Octavio Paz nos abre perspectivas luminosas, que podem ser também iluminar sem deformação o processo do conhecimento. A criação poética, diz ele, se inicia como violência sobre a linguagem: desalojamento das palavras, arrancadas de suas conexões habituais, separadas do mundo da fala e dos hábitos. Os vocábulos tornam-se únicos, como se acabassem de nascer. Mas há um segundo ato, que é o regresso da palavra, pelo qual o poema se converte em objeto de participação. Por isso, “duas forças antagônicas habitam o poema: uma de elevação e desalojamento, que arranca a palavra da linguagem; outra de gravidade, que a faz voltar”.

Quanto aos museus, que poética os comanda? A julgar pela “disneyficação” tantas vezes denunciada, em tantos quadranes, seu objetivo parece ser o de familiarizar, mergulhar no mar doméstico, supondo que o *mare ignotum* dos grandes navegadores traz muitos riscos e incertezas, muitas perguntas e poucas respostas. Não se vai ao Louvre ver a *Gioconda* e dessa visão, quem sabe, produzir experiências (e conhecimentos) novos: vai-se para confirmar aquilo que já se sabe, porque a indústria cultural já se ocupou de definir as balizas; vai-se para consumir a fama previamente fabricada; vai-se para reconhecer tudo o que o guia nos assegura estarmos vendo. Se a atividade educacional pautar-se por tais padrões, os resultados não serão menos que nefastos.

Finalmente uma palavra deve ser dita quanto ao emprego de paradigmas observacionais e discursivos na ação educacional dos museus, muitas vezes incautamente misturados, em pacífica mas traiçoeira convivência. É o caso, por exemplo dos *living museums*. Ao mesmo tempo eles propõem *recriar* o passado de maneira que ele possa ser *observado*. Não há, assim, aquela distância, aquela ruptura, aquela diferença entre *liveu* tempo e o tempo passado, indispensáveis para a apreensão do que, no passado, é propriamente o histórico. Falta o estranhamento sem o

qual a poética é apenas uma prosa pobre sobre si próprio. Por outro lado, muitos *living museums* se pretendem interativos. A noção de interatividade, quase sempre, ainda que consiga superar o padrão *hit-and-run* dos museus de ciência e tecnologia (em que se acionam os botões, mas não se tem a paciência de esperar os resultados que tal ação provoca), fica no patamar do videogame: as respostas já estão previamente circunscritas, as opções demarcadas e o jogo se assemelha ao comportamento de cobaias em laboratórios de psicologia experimental. Tais procedimentos desenvolvem, sem dúvida, grandemente, a psicomotricidade, mas deixam inúmeras exigências a descoberto, além de hipertrofiar formas de percepção e atenção, atrofiando outras.

Educação pelo objeto

Como avestruz, o museu enterra a cabeça na areia do mundo que o circunda e finge ignorar duas verdades de fato, ambas seminais e plenas de consequências. A primeira é que vivemos totalmente imersos num mundo de coisas materiais. Somos seres corporais, dependemos da materialidade do mundo para nossa vida e reprodução como entes biológicos, psíquicos, sociais, intelectuais, morais. Todavia, a tal ponto naturalizamos esse universo material, que dele temos pouquíssima ou nenhuma consciência. Tanto assim que costumamos suport, muitas vezes, que um interesse por essa base física, material, empírica, da produção e reprodução da sociedade, exclui ou minimiza a dimensão não-material, espiritual! Ora, a sociedade necessita de um lugar (até mesmo institucional), ou, melhor ainda, de lugares, onde tal consciência possa ocorrer e se aprofundar. O museu é um deles. E, se não é exclusivo, é um dos mais adequados para tanto, quer se trate de compreender o que objetos naturais, artefatos de vária natureza, estruturas complexas (como paisagens, casas e cidades) ou esculturas, instalações e imagens visuais têm a dizer para estender o espaço de compreensão da condição humana. Doutra parte, os museus também ignoram que sua atuação, em qualquer quadrante — científico-documental, cultural e educacional — tem que ter alguma especificidade. Sem essa especificidade, o museu será sempre um centro cultural inorgânico e de alto custo, um simulacro de instituição documental e de pesquisa, ou uma escola para os tempos vagos dos professores. A especificidade do museu está precisamente naquilo que, ao lhe dar personalidade, distinguindo-o de outros instrumentos similares do campo simbólico, garante condições máximas de eficácia: o enfrentamento do universo das coisas materiais. Museu sem acervo, assim, é como a mula sem cabeça: existe, garante-se, e chega a soltar fogo pelas ventas, espetacularmente. Embora a mula sem cabeça se preste a múltiplas utilidades, há coisas que só podem ser feitas por mulas — com-

pletas, a que não falte parte alguma da cabeça. Seja como for, a questão me parece mal colocada, pois, ainda que se postule a existência de museus sem acervo, permanece insubstituível, para a sociedade, a atuação de museus com acervo.

Nossos museus estão grandemente despreparados para dar conta da problemática da cultura material. Os quadros de formação dos museólogos, no Brasil, levarão ainda muito tempo até que respondam ao que já é padrão em várias partes do mundo (como, p.ex., na *Universidade de Leicester*): a competência profissional nas áreas de ciências humanas pertinentes, a competência profissional nas disciplinas científicas específicas do domínio do museu e o eixo nos estudos de cultura material.

Na situação corrente, para voltar à questão educacional, um simples observador estranharia como museus importantes no país costumam receber levas e mais levas de escolares cuja missão, imposta por seus mestres e passivamente aceita pelos responsáveis da instituição, é simplesmente copiar legendas, etiquetas e textos de painéis... Para tanto, não teria sido necessário deslocar-se da escola. Aquilo de específico que caracterizaria o museu — e que falta à escola — perde, assim, qualquer serventia. E se desperdiça a oportunidade ímpar de aproveitar para a educação esse espaço que é o domínio das coisas materiais e não da palavra, principalmente escrita. Quando não se domina a cultura material, permanece-se refém do logocentrismo excludente que deforma, no Ocidente, todo o nosso horizonte educacional.

É também significativo que exposições espetaculares e grandiosas, de impacto considerável sobre o público e a *mídia* — as *blockbuster exhibits*, em cujo circuito o Brasil já entrou — não tenham apresentado rendimento educacional proporcional à sua escala. Tendo podido acompanhar, em duas exposições recentes do gênero, o trabalho feito com escolares de idade média de 10 e 14 anos, impressionou-me como eles tinham sido atingidos exclusiva ou prioritariamente pelo *merchandising*: publicações para todos os gostos, postais e reproduções, receitas (e degustações) culinárias, camisetas, gravatas e sacolas, diplomas de visitante e outras “mercadorias culturais” — e mal se recordavam do que viram ou deveriam ter visto, salvo quando acoplado a uma *petite histoire*.

O máximo a que se tem chegado é falar sobre os objetos, não pelos objetos, o que é ainda mais gritante no caso dos museus históricos. Com efeito, nestes, a preocupação fundamental é ilustrar a “história” (e principalmente as narrativas históricas) produzidas externamente e com total independência daquilo que se encontra no próprio museu. Coerente com a convicção de que ensinar História é ensinar a fazer História, só posso deduzir que, num museu histórico, ensinar História não pode deixar de ser ensinar a fazer História com os objetos.

Enquanto o museu não tiver domínio do conhecimento e da exploração da cultura material, sua atuação educacional será, no mínimo,

incompleta; na maior parte das vezes e dependendo da natureza do museu, será mesmo deletéria.

Educação e técnicas

Quando o museu não sabe o que fazer, a tendência é refugiar-se no *como fazer*, buscando achego na tecnologia. Os recursos tecnológicos aparecem assim dotados de autonomia, essência própria, valor imanente, vontade definida. É o que aconteceu, no campo educacional, com os recursos audiovisuais, especialmente com a TV e, em intensidade crescente, com a informática.

Este é um país onde "TV na escola" significa, ainda, um aparelho eletrônico que reproduz imagens de uma rede ou de uma fita de vídeo, às quais o professor em geral delega a responsabilidade do processo educacional. É claro que este uso também deve ser admitido e, em certas circunstâncias, é o único possível. Mas por que nada se diz quanto ao fato de que a TV veio alterar radicalmente o modo de vida (e, principalmente o "modo de ver") de nossa sociedade em todos os seus segmentos e constitui um ingrediente insubstituível naquele contexto vital que a educação não pode absolutamente ignorar? Se até estruturas perceptivas foram transformadas pela televisão, se a linguagem do videoclipe se incorporou às expectativas e padrões comunicacionais de nossos jovens, se a imagem televisiva alimenta as identidades, expectativas e opções, com-pensa ou agrava as frustrações, fornece critérios de veracidade e confiabilidade, etc., etc. - continuar a ter da TV na escola a idéia tacanha acima referida seria uma indesculpável irresponsabilidade. Mas no mu-seu, tem sido diferente?

Se quanto à TV o canto de sereia já é tão eficaz, que dizer da Informática? A ingenuidade é tanta e tão grande a confiança de que, informatizado, um museu por si e em si já está no caminho da Terra Prometida, que só tem como paralelo a crença de que, distribuindo lapi-seiras, já se fez meio caminho no processo de alfabetização.

A informatização dos museus é um problema grave e multiforme, que não pode ser tratado à ligeira. Contudo acredito necessário sinalizar aqui questões que deveriam integrar uma agenda de reflexões sistemáti-cas sobre o futuro dos museus (e, em especial, de seu papel educacional).

A primeira questão é que a informatização, no museu, está-se restringindo à sua virtualização (ainda que seja, por enquanto, mais no nível de aspiração e de projeto). A segunda é que a virtualização do museu não se apresenta como ampliação e fortalecimento dos recursos de que dispõe o museu, mas como um patamar que torna obsoletos e exclui todos os demais. O museu virtual, portanto, se propõe como substitutivo do "museu tradicional", o que é uma insanidade tanto quanto

prova de suspeita ingenuidade. A terceira questão, na esteira desta pre-tensão substitutiva, está na desmaterialização do universo físico, reduzi-do ao simulacro.

Não há por que satanizar a cibernética e a virtualização e esforçar-se por preservar uma suposta virgindade original dos museus. Em primeiro lugar, porque com elas se abrem possibilidades extraordinárias para a ação dos museus (inclusive na educação). Em segundo lugar, por-que o virtual veio para ficar: sem reversão, o virtual está cada vez mais presente em nossa existência cotidiana e, portanto, não pode ser exclu-ído do museu. Assim, aqui também, como no caso da memória e da iden-tidade, o que é fundamental é o trabalho crítico. Não só utilizar o virtual e empregar o simulacro sob várias espécies e com objetivos vários, mas desnaturalizá-lo. Aceitar que o conhecimento faz parte integrante do campo de atuação do museu garante que ele se transforme num dos es-paços mais fecundos de exploração do simulacro, como parte integrante de nossa realidade e cuja anatomia, fisiologia e semântica podem ser objeto de consciência — em lugar de apenas a anestésia ou confun-direm. Isto implica que o museu reconheça sua especificidade no traba-lho com a realidade física, corpórea, material, ainda que como platafor-ma para alçar-se a todos os demais níveis e instâncias. Somente assim, o museu não ficaria atrelado à tecnologia (e aos interesses por ela repre-sentados), mas a submetterá a seus propósitos e objetivos humanos.

Conclusão

Se tivesse que resumir, de tudo o que foi dito, que rumo, nos museus, convém seguir para educar, selecionaria os seguintes pontos cardiais: formação crítica, parâmetros do conhecimento, especificidade na cultura material e subordinação das técnicas aos três critérios prece-dentes.